Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Dritter Band.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Dritter Band.

Göthe — Kindsmädchen.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1862.

Schnellpressendruck der J. G. Sprandel'schen Buchdruckerei in Stuttgart.

Göthe. In Göthe's Pädagogik lassen sich 2 Perioden unterscheiden, die des 18. und die des 19. Jahrhunderts; sie werden begrenzt durch die französische Revolution. In der ersten Periode ist die Richtung eine vollständig individualistische; alles, was dem Menschen eingeboren ist, soll er strebend, irrend und findend allmählich aus sich heraus entwickeln, um in der höchsten Cultur zur vollständigen Uebereinstimmung mit sich selber zu gelangen. Die Pädagogik der zweiten Periode ist socialistisch: die Erziehung wird eine gemeinsame, alle Lebensgebiete umfassende, und während die Gesellschaft die vollständige Entwicklung der Gesammtkräfte des Menschen übernimmt, hat der Einzelne dasjenige, was ihm vor allem eigen ist, zur Reife zu bringen und sich zum thätigen Organ der Menschheit zu machen. Wurde dieser Fortschritt durch die geänderte Weltlage und die gesteigerten Forderungen, die an jeden ergehen, bedingt, so blieben doch im Grunde G.'s Ansichten von Erziehung dieselben. Sein Erziehungsbegriff schließt sich dem Gesetze der Metamorphose an. Wie er im organischen Wachsthum zwei Richtungen unterscheidet, ein individuelles Willkürstreben und die Unterwerfung unter das allgemeine Gesetz, der anerschaffenen Grundidee gemäß: so im Menschen das angeborne Schicksal, das durch die Anlage bestimmt wird, und, damit im Widerstreit, den Zufall des Lebens, der den ursprünglichen Charakter beeinträchtigen, aber nicht zerstören kann. Das Innere entfaltet sich in Reaction gegen die Sinneneindrücke, trägt jedoch die Erfahrung durch Anticipation in sich, wie das Auge Licht und Farben; von der angebornen Beschaffenheit des Organismus, der sich allmählich durch Wirkung und Gegenwirkung erschließt, ist die Bildungsfähigkeit abhängig. Die innere Form aber, die mit der Geburt gegeben ist, und sich mit Bewußtsein und Consequenz in dem von uns beherrschten Leben ausprägen soll, wird durch Zufall und Willkür behindert, und es ist die Frage, ob der sich selbst überlassene Mensch aus dem rohen Element ein dem Geiste entsprungenes Urbild zusammenstellen werde. „Das Schicksal ist ein vornehmer, aber theurer Hofmeister. Ich würde mich lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten. Das Schicksal mag an dem Zufall, durch den es wirkt, ein sehr ungelenkes Organ haben. Denn selten scheint dieser genau und rein auszuführen, was jenes beschlossen hat." Die Erziehung soll also an Stelle des Zufalls treten und zum Organ des Schicksals werden, um den Menschen zu seiner Bestimmung zu führen, d. h. zur vollen Entwicklung der Anlagen nach dem eingebornen Urbilde. Die Kraft der Entwicklung sah G. in den Anlagen selber, und betrachtete er das Leben gleichsam als die Weitergeburt des Menschen aus sich, so sollte diese durch die Erziehung geregelt und erleichtert werden. Es ist also 1) die Erziehung aus dem Innern das Grundprincip von G.'s Pädagogik, „das Auferbauen von innen aus." „Was in dem Menschen nicht ist, kommt auch nicht aus ihm." „Eine Kraft beherrscht die andere, aber keine kann die andere bilden; in jeder Anlage liegt auch allein die Kraft sich zu vollenden; das verstehen wenig Menschen, die doch lehren und wirken wollen." Allein „ein jeder ist beschränkt genug, den andern zu seinem Ebenbilde erziehen zu wollen." 2) „Alles was an und in uns ist, muß in That verwandelt werden." Alle thatlose Versenkung der Seele in sich, wodurch der Zwiespalt von Innen- und Außenwelt erzeugt und unberechtigte Einbildungen möglich werden, verbannt G. aus der Erziehung. Selbst irriges Handeln, wenn es aus dem Grunde des Wesens hervorgeht, ist der Verirrung des müßigen Gedankens vorzuziehen, da es zur Wahrheit führt. 3) Jedes Erziehungsmittel soll zugleich Zweck sein. „Wehe jeder Art von Bildung, welche die wirksamsten Mittel

wahrer Bildung zerstört und uns auf das Ende hinweist, statt uns auf dem Wege selbst zu beglücken." 4) Die Erziehung hat die Einheit der menschlichen Natur zu bewahren oder herzustellen. Die Uebereinstimmung des Menschen mit sich, seines Wollens und Vermögens, „die Einigkeit mit seinem Schicksal" geht aus der richtigen Bethätigung der Anlagen hervor. „Das schönste Ziel ist die Harmonie mit sich, das höchste Ziel, daß wir wirklich Herren über die Mittel zu unsern Zwecken sind." Der innern Einheit widerstrebt die Vereinzelung der Fähigkeiten, der Gegensatz „der sogenannten obern und untern Seelenkräfte." Verstand und Sinnlichkeit, Vernunft und Phantasie müßen im Gleichgewichte gehalten werden. Andrerseits, um die Vermischung dessen, was getrennt existirt, in der Seele zu verhüten, sind die verschiedenen Thätigkeiten zu sondern. Parallel mit den sinnlichen Organen scheint G. eine Organisation der Seele anzunehmen, deren Systeme in einander übergehen und durch die Vernunft geeinigt werden, aber nur in der Trennung zur Stärke und Gesundheit gelangen. Deshalb treiben in der pädagogischen Provinz die Zöglinge ausschließlich immer nur Eine Sache. Hier wird auch die Einheit von Schule und Leben durchgeführt. 5) Die Thätigkeit muß eine dienende sein, die Kinder müßen zu Dienern erzogen werden. Durch den Gehorsam, der aus Ehrfurcht hervorgeht, wird die gesellschaftliche und religiöse so wie die sittliche Einheit möglich, da alle Kräfte Einem Willen unterworfen werden. 6) Jede Negation ist aus der Erziehung zu entfernen. Dieser Grundsatz ist überall consequent durchgeführt; wie gegen die Spaltung der Seelenkraft, das Classificiren in den Naturreichen, ist G. gegen die kritische Behandlung von Philologie und Geschichte, gegen die anatomische und analytische Methode u. s. w.

Um zuerst von der Lehrmethode zu sprechen, so hielt er freilich Analyse und Synthese wie Ein- und Ausathmen für die nothwendigen Functionen des Geistes, die das Leben der Wissenschaft ausmachen; allein wie sehr G. das synthetische Lehrverfahren vorzog, beweist am deutlichsten sein Vorschlag, die plastische Anatomie einzuführen für den Unterricht junger Mediciner und Künstler, denen statt der Section, die dem Arzt, dem Gelehrten überlassen bleibt, der menschliche Körper nach Muskeln, Nerven und Bändern aus geformtem und gefärbtem Wachs nachgebildet und zusammengesetzt wird. „Sie sollen in kurzem erfahren, daß Aufbauen mehr belehrt als Einreißen, Verbinden mehr als Trennen, Todtes beleben mehr als das Getödtete noch einmal tödten; kurz also, wollen Sie mein Schüler sein?" Bei dem didaktischen Vortrage darf der Lehrer kein Problem stehen lassen und sich etwa in einiger Entfernung darum bewegen. Gleich muß etwas bestimmt sein (bepaalt sagt der Holländer) und nun glaubt man eine Weile den unbekannten Raum zu besitzen, bis ein anderer die Pfähle wieder ausreißt und sogleich enger oder weiter abermals wieder bepfählt." „Das Dociren, d. h. der zusammenhängende Lehrvortrag, ist erst dann wahrhaft nützlich, wenn Conversation und Katechisation sich anschließen, wie es ursprünglich gehalten wurde." Ueber die Kunst des Katechisirens sagt der Gehülfe in den Wahlverwandtschaften: „Fassen Sie einen Gegenstand, eine Materie, einen Begriff, wie man es nennen will; halten Sie ihn recht fest; machen Sie sich ihn in allen seinen Theilen recht deutlich, und dann wird es Ihnen leicht sein, gesprächsweise, an einer Masse von Kindern zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen, zu überliefern ist. Die Antworten auf Ihre Fragen mögen noch so ungehörig sein, mögen noch so sehr in's weite gehen, wenn nur sodann Ihre Gegenfrage Geist und Sinn wieder hereinwärts zieht, wenn Sie sich nicht von Ihrem Standpunct verrücken lassen, so müssen die Kinder zuletzt denken, begreifen, sich überzeugen nur von dem, was und wie es der Lehrende will. Sein größter Fehler ist der, wenn er sich von den Lernenden mit in die Weite reißen läßt, wenn er sie nicht auf dem Puncte festzuhalten weiß, den er eben jetzt behandelt." Wo es angeht, muß dem Wort die Anschauung zu Hülfe kommen. „Hat man erst einen sichern Blick gethan, so schließt sich das Wort an den lebendigen Eindruck; nun kann man denken und beurtheilen." Doch muß dasjenige, was wir ler-

nen, so wie derjenige, von dem wir lernen, unsrer Natur gemäß sein, und selbst vollkommne Vorbilder machen irre, indem sie uns veranlassen, nothwendige Bildungsstufen zu überspringen.“ Auch darf die Intelligenz nicht einseitig und ohne Rücksicht auf Sittlichkeit und innres Gleichgewicht gehoben werden, wie G. in einem Briefe aus Rom sagt, er fürchte, Moritz würde durch seinen Umgang klüger, aber weder richtiger, besser noch glücklicher werden, eine Furcht, die ihn abhalte ganz offen gegen ihn zu sein. — Mit jeder abgelegten Geistesfessel übernehme man die Pflicht größrer Selbstbeherrschung. — Kinder müße man um des Guten und Nützlichen willen bisweilen betrügen. Man dürfe mit ihnen nicht immer wie mit sich selber sprechen, weil es Pflicht sei, andern nur dasjenige zu sagen, was sie aufnehmen können. Vorurtheile und irrthümliche Begriffe, die sie hören, sind nicht zu widerlegen, sondern irgendwo an einen richtigen Begriff anzuknüpfen, um sie wo nicht nützlich doch unschädlich zu machen. (So Nataliens Deutung der Engelserscheinungen, des Knechtes Ruprecht.) — Der Lehrer muß mehr wissen, als die Schüler allenfalls wissen sollen; er darf zwar das Beste verschweigen, aber nicht halbwissend sein.“ Lehren kann auch derjenige, der nicht docirt, „wenn er durch That dem Urtheil, durch Urtheil der That zum Leben hilft.“ Der Vater pflegt ein schlechter Erzieher zu sein, „er behält immer eine Art von despotischem Verhältnis zu dem Sohne.“ Mütter dagegen sind die besten Erzieherinnen ihrer Töchter. — Lehrbücher zugleich für den Gebrauch des Schülers und des Lehrers billigte G. nicht. Jährliche öffentliche Prüfungen, in denen sich die Eltern von den Fortschritten der Ihrigen überzeugen können, finden wir auch in der pädagogischen Provinz (in W. Meisters Wanderjahren), doch nicht in der Gestalt des Examens. Ob Fähigkeiten zu Fertigkeiten geworden sind, ist Gegenstand der Prüfung (Ottilie).

Für das Kindesalter sind die frühesten Eindrücke entscheidend; nach ihnen bilden sich die Organe, z. B. das Auge. „Meist versprechen Kinder mehr als sie halten, und es scheint, als wenn die Natur unter andern schelmischen Streichen, die sie uns spielt, auch hier sich ganz besonders festgesetzt, uns zum Besten zu haben.“ „Niemand glaube die ersten Eindrücke der Jugend überwinden zu können. Ist er in löblicher Freiheit, umgeben von edeln und schönen Gegenständen, in dem Umgang mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das Uebrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müßen; so wird dieser Mensch ein reines, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte in Widerstand und Irrthum zugesetzt hat. Es wird so viel von Erziehung gesprochen und geschrieben, und ich sehe nur wenig Menschen, die den einfachen aber großen Begriff, der alles andere in sich schließt, fassen und in die Ausführung übertragen könnten.“

„Mit wenig Worten läßt sich das ganze Erziehungsgeschäft aussprechen; man erziehe die Knaben zu Dienern, die Mädchen zu Müttern, so wird es überall wohl stehen.“ Jede öffentliche, politische, literarische oder im weitern Sinne gesellige Wirksamkeit hielt G. für unweiblich, das Elternhaus für die beste Schule der Mädchen. — In den niedern Ständen ist ihre Erziehung leicht. Richtig werden sie nur zur nächsten Brauchbarkeit herangehoben. Reinlichkeit veranlaßt sie mit Freuden, etwas auf sich zu halten. Sie sollen mannigfaltig gekleidet gehen. In den gebildeten Ständen ist die Aufgabe sehr verwickelt. Indem man die Kinder für einen weitern Kreis zu bilden gedenkt, treibt man sie leicht ins Grenzenlose, ohne im Auge zu behalten, was denn eigentlich die innere Natur fordert. (S. Wahlv. 2. Th. 7. K.) In der Novelle „der Mann von 50 Jahren“ finden wir ein Musterbild höherer weiblicher Erziehung skizzirt.

In Lucianen und Ottilien ist eine unweibliche Bildung einer echt weiblichen entgegengestellt. Wie, im Falle das Elternhaus nicht zureicht, durch edle Frauen theils die

künftigen Haushälterinnen, theils die feineren Talente zu erziehen seien, wird durch Theresens und Ottiliens Wirksamkeit bezeichnet. (Lehrjahre.) Die Romanlectüre verbannt G. aus der weiblichen Beschäftigung. — Die Erziehungsanstalten für Knaben legt er in eine ländliche Umgebung. Er verlangt für sie die Uniform, weil sie sich gewöhnen müßen, „zusammen zu handeln, sich unter Ihresgleichen zu verlieren, in Masse zu gehorchen und ins ganze zu arbeiten." Alles, was zur Erweckung des Ehrgeizes dient, schließt er aus; die Kinder sollen „im allgemeinen Sinne mit vielen leben."

Durch die Bibel ist der Grund der Bildung zu legen. Würde dem A. T. ein Auszug aus Josephus beigefügt, der Apostelgeschichte eine Fortsetzung bis auf die neueste Zeit, und vor der Offenbarung Johannis die reine christliche Lehre zusammengefaßt, so reichte die Bibel völlig aus. An sie reihen sich weiter die Classiker, in denen sich „das Gefühl, die Betrachtung noch nicht zerstückelt fand, jene kaum heilbare Trennung in der gesunden Menschenkraft noch nicht vorgegangen war." Von ihnen sind die Griechen den Römern vorzuziehen, die wie ungebildete Leute, die zu großem Vermögen gelangen, überladen und bornirt bleiben. Am wenigsten war er für das Latein-schreiben und sprechen, „in dem sich der Schulmann höher und vornehmer vorkommt, als er sich in seinem Alltagsleben dünken darf." Die kritische und etymologische Behandlung der Classiker misbilligte er. Sprache, Dialekt, Stil und Schrift sei als Körper eines jeden geistigen Werks anzusehen, das Innere, Eigentliche einer Schrift sei zu erforschen und dabei vor allen Dingen zu erwägen, wie sie sich zu unserm eignen Innern verhalte, und in wiefern durch jene Lebenskraft die unsrige erregt und befruchtet werde. Er will eine realistische Interpretation, im Zusammenhang mit Leben, Religion und Kunst. So schließen sie sich als Ergänzung der Historie an die Bibel, unterscheiden sich aber von ihr auch darin, daß dort der Typus der Völkerschicksale, hier das Individuelle hervortritt. „Die Geschichte soll den Enthusiasmus erregen;" daher ist die biographische Geschichtserzählung ein so vortreffliches Bildungsmittel, und „die ärmliche Wahrheit der historischen Kritik," welche die Geschichte des Enthusiasmus beraubt, indem sie den großen Sinn der Tradition vernichtet, aus dem Unterrichte zu entfernen. Die neuern Sprachen müßen nach G. eigentlich in ihrer Heimat gelernt werden, zugleich mit den Elementen, worauf sie ruhen, und wo dieses nicht möglich ist, kann man wenigstens annähernd eine künstliche Heimat für sie herstellen. Ebenso sollte man Naturgegenstände nur in vollständiger Umgebung kennen lernen und nichts, als was uns unmittelbar lebendig umgiebt. „Ein Naturalienkabinet kann uns vorkommen wie eine ägyptische Grabstätte, wo die verschiedenen Thier- und Pflanzengötzen balsamirt umherstehen. — In den allgemeinen Unterricht sollte dergleichen nicht einfließen, um so weniger als etwas näheres und würdigeres sich dadurch verdrängt sieht. — Das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch." Das Classificiren und Schematisiren als willkürliche Trennung oder Verbindung des Vorhandenen hielt er für schädlich, ebenso, daß man sich nur der künstlichen Experimente, der Mikroskope und Fernröhre statt der gesunden Sinne zur Naturerkenntnis bedient. Im allgemeinen war G. gegen eine zu weite Ausdehnung der Realien, die mehr zerstreuen als bilden, wenn sie nicht methodisch und vollständig überliefert werden, den Sprachenübungen und der Begründung in den eigentlichen Vorkenntnissen Zeit und Aufmerksamkeit nehmen und die meisten zur Veredlung und Würde des Geistes führenden Studien verseichten. — Für die sittliche Erziehung gelten die Gebote: Mäßigung im Willkürlichen, Emsigkeit im Nothwendigen. G.'s Vorschriften könnten wir in Folgendem zusammenfassen: 1) Man lasse die Jugend in löblicher Freiheit aufwachsen, ohne ihren Muth durch tägliches Schelten und Tadeln zu hemmen und gegen Eigenheiten, die von wahren Unarten (Verstößen gegen die Ehrfurcht) wohl zu unterscheiden sind, rigoros zu sein; die übermäßige Strenge rächt sich, sobald der Knabe majorenn ist. 2) Die Kraft der Selbstbeherrschung und Entsagung muß systematisch geübt werden, in allen, auch in den geistigen Genüssen, da ohne geistige Diät „was

zur Seligkeit führen sollte, zur Verdammnis wird. — Niemand bedenkt leicht, daß uns Vernunft und ein tapferes Wollen gegeben sind, damit wir uns nicht allein vom Bösen, sondern auch vom Uebermaß des Guten zurückhalten." 3) Nicht verbieten, sondern gebieten, nicht hindern, sondern befördern! Das Fehlerhafte ist nicht durch Gewaltmittel zu entfernen, sondern ihm das Gute zu substituiren. Die Furcht ist das schlechteste Erziehungsmittel. 4) Eine rastlose, hastlose, gesellige Thätigkeit ist das Element körperlicher, geistiger und sittlicher Gesundheit, und zwar eine Thätigkeit, die im Verhältnis zum zukünftigen Berufe steht. Ein praktischer gesunder Weltsinn, frühe Erfassung des wirklichen Lebens, Gewandtheit und Umsicht soll früh erweckt werden, wozu u. a. G. auch kleinere Reisen für sehr nützlich hielt. Statt der gar zu vielen theoretisch gelehrten Kenntnisse, die man von den zukünftigen Staatsdienern verlangt, wodurch die jungen Leute vor der Zeit geistig und körperlich ruinirt werden, statt Abstractionen, Philosophemen und Bücherstaub, wodurch sie kurzsichtig, blaß, dem Dämon der Hypochondrie verfallen und Jugendgefühl und Jugendlust unwiederbringlich verlieren, will er mehr Thatkraft und Praxis. Vor allem wünscht er eine handwerksartige Beschäftigung für die Jugend. Am glücklichsten sind die Kinder daran, die das Gewerbe ihres Vaters treiben: die geerbten Anlagen finden sich sogleich in der rechten Werkstätte heimisch. Denn auch für das Handwerk gilt das Princip: die vollkommnen Lehrer sind da zu finden, wo eine Sache zu Hause ist, den besten Unterricht zieht man aus vollständiger Umgebung. Zu Talent und Genie gehören correspondirende Organe, die sie zur Virtuosität steigern. „Jede, auch die geringste Fähigkeit, wird uns angeboren, und es giebt keine unbestimmte Fähigkeit. Nur eine zweideutige, zerstreute Erziehung macht den Menschen ungewiß, sie erregt Wünsche, statt Triebe zu beleben." „Man soll sich vor einem Talente hüten, das man in Vollkommenheit auszuüben nicht Hoffnung hat." Das größte Unglück ist es, über seine Sphäre hinauszugehen, wozu die jungen Leute durch die gigantische Umgebung gedrängt werden, das größte Glück, einig mit dem Schicksal seinen Beruf zu erfüllen. Da aber die Anlagen in der Kindheit zu bestimmen unmöglich ist, Eitelkeit und Nachahmungstrieb verwirren, manche Kräfte nur einer gewissen Zeit angehören, da die Jugend das Genie ersetzt, so kann das Richtige öfters nur durch den Irrthum gefunden werden. Die Erziehung durch den Irrthum gilt für Berufs- wie für sittliche Bildung, denn Kunst- und sinnliche Triebe ruhen auf organischen Anlagen. „Nicht vor Irrthum zu bewahren, ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den Irrenden zu leiten, ja ihn seinen Irrthum aus vollen Bechern ausschlürfen zu lassen, das ist Weisheit der Lehrer. Wer seinen Irrthum nur kostet, hält lange damit Haus, er freut sich dessen als eines seltenen Glücks; aber wer ihn ganz erschöpft, der muß ihn kennen lernen, wenn er nicht wahnsinnig ist." Es ist aber ein Unterschied zwischen dem leeren vergeblichen und dem zukunftsvollen Suchen, „dem edeln Suchen und Streben nach dem Bessern, wodurch wir das Gute, das wir zu finden glauben, selbst hervorbringen." Oft wird ein Irrthum fruchtreich, wenn man eine Zeit lang als Hauptzweck verfolgt, was sich später nur als Mittel erweist. Falsche und richtige Bestrebungen kann man durch das Resultat unterscheiden; nur auf seinem Platze ist jeder productiv. — Der Erziehung durch den Irrthum wird die Erziehung durch das Gesetz entgegengestellt, zunächst für Frauen, die nur einen Beruf haben und nicht irren dürfen. „Es ist besser nach Regeln zu irren, als zu irren, wenn uns die Willkür unsrer Natur hin und her treibt, und wie ich die Menschen sehe, scheint mir in ihrer Natur immer eine Lücke zu bleiben, die nur durch ein entschieden ausgesprochenes Gesetz ausgefüllt werden kann," sagt Natalie. — Die Bildung der Phantasie ist für die Sittlichkeit nothwendig. Wer nach einer moralischen Cultur strebt, hat alle Ursache, seine feinere Sinnlichkeit zugleich mit auszubilden, damit er nicht in die Gefahr komme, von seiner moralischen herabzugleiten, indem er sich den Lockungen einer regellosen Phantasie übergiebt." „Es bewährt sich die Kraft aller

sinnlich-sittlichen Eindrücke am stärksten, wenn der Mensch ganz auf sich selbst zurückgewiesen ist."

Dem privaten Stillleben des 18. Jahrhunderts, wo man irren und suchen durfte, folgte unsre Zeit, die Zeit der Massenwirkung, des grenzenlosen Verkehrs, der riesig anwachsenden Industrie und Concurrenz. „Vor der Revolution war alles Bestreben, nachher verwandelte sich alles in Forderung." Für die Erziehung war nun ein neues Problem zu lösen: wie kann den Bedürfnissen einer umgewandelten Gesellschaft aufs vollkommenste genügt und doch die Persönlichkeit und höhere Natur des Menschen gerettet werden? Die Antwort enthält die pädagogische Provinz. Sie wird ein Utopien genannt, wo symbolisch eine Reihe von Ideen dargestellt werden. Doch bemerken wir gelegentlich, daß Schulmänner durch die symbolische Form hier und anderwärts sich nicht verleiten lassen mögen, die pädagogische Leistung G.'s für bloßen Dilettantismus oder poetische Träumerei anzusehen. In der päd. Prov. ist 1) die Religion der Mittelpunct der Erziehung, auf sie ist die culturhistorische Bildung im wesentlichen beschränkt. Den 3 Glaubensartikeln entsprechen die 3 Gallerien der Heiligthümer mit ihren Gemälden, und vertreten 3 Religionen, die ethnische, christliche und philosophische, oder 3 Ehrfurchten, vor dem, was über uns ist, was unter uns ist, und was uns gleich ist, welche je nach der Stufe, auf der die Kinder stehn, durch symbolische Grüße bezeichnet werden. 2) In jedem Bezirk wird eine Fertigkeit ausschließlich und in vollständiger Umgebung gelehrt. Mit dem Ackerbau beginnen die Zöglinge, und nach einer Prüfungszeit werden sie je nach ihren Neigungen in andre Regionen versetzt, bis sie so schnell als möglich ihren Beruf gefunden haben. 3) Der Gesang ist das Element der Erziehung, er begleitet jede Beschäftigung, an ihn schließen sich Recht-, Schönschreiben, Meß- und Rechenkunst u. s. w; Glaubens- und Sittenbekenntnis, durch das Bild eingeprägt, in Gebärden ausgeprägt, werden durch Gesänge überliefert. 4) Das Wort ist als Erziehungsmittel so viel als möglich beseitigt; es ist, in Bild und Ton aufgelöst, als Text dem Liede, als Erklärung dem Gemälde, als Epos der Plastik beigegeben. 5) Die Uniformirung, wodurch die Ergründung der Fähigkeiten gehindert wird, ist aufgegeben, Schnitt und Farben können willkürlich aus den vorhandenen Vorräthen gewählt werden. 6) Für neuere Sprachen wird eine künstliche Heimat geschaffen, da alle Nationen vertreten sind. Im Gegensatze zu dem grammatischen Bücherstudium hat G. die lebendige Sprachbildung durch seine reitenden Grammatiker ironisch versinnbildlicht. 7) Realien werden in der Handwerks- und Kunstpraxis gelehrt. 8) Nichts Pädagogisches ist als bloßes Mittel vom Leben gesondert; es wird nicht geturnt, sondern gearbeitet, geritten, die Schaustellung der öffentlichen Prüfung ist mit einem Markt verbunden u. s. f. 9) Es wird immer der ganze Mensch beschäftigt, zugleich Körper und Geist, äußerer und innerer Sinn. 10) Das bloß Individuelle ist durch die Gesellschaft aufgehoben. So geschehen auch alle Leistungen mit vereinten Kräften. 11) Die strengste Disciplin wird ohne jede Gewaltsamkeit geübt. Dies wird erreicht durch eine hierarchische Gliederung und durch die Ehrfurcht; sie nicht bezeigen zu dürfen gilt, vor der Verbannung, als höchste Strafe. 12) Das Schauspiel ist verbannt, da, wo alles Thätigkeit, Wahrheit und Charakter ist, nicht müßige Zuschauer und absichtliche Verstellung sein dürfen.

Schließlich führen wir an, daß die pädagogische Bewegung, in die G.'s Jugend fiel, nach einem 200jährigen pädagogischen Schlummer, von entscheidendem Einfluß auf seine Richtung war. Seine häusliche Erziehung bietet uns die Gegensätze von leidenschaftlichem eigenen Streben und altväterischer Energie, Talent und Charakter, Ueberflügeln und Eingrenzen, Freiheit und Zwang; die wohldurchgefühlte Unsicherheit eines emsigen väterlichen Dilettantismus weckte früh die Kritik, das widersprechende Bedürfnis die Individualitätsrichtung in der Pädagogik, welcher das dunkele Streben des

Zeitalters und Rousseau, dessen Dolmetscher, entgegen kam. Rousseau und Basedow fanden so den empfänglichsten Boden; Werther und Götz beweisen die Einwirkung eines jeden von ihnen. Innerlich selbständig, von Rousseau sympathetisch ergriffen, entwickelte er seine Ideen in diametralem Gegensatze zu diesem während eines halben Jahrhunderts, auch in praktischer Anwendung. So finden wir ihn in Weimar als liebevollen Pfleger und Erzieher eines Knaben, des jungen Friedrich von Stein, den er 2 Jahre lang in seinem Hause hatte und wissenschaftlich und praktisch mit dem besten Erfolge unterrichtete, später nach Schillers Meinung trotz Mangel an jedem Genie „ein pädagogisches Kunstwerk." Aehnlich sein Verhältnis zu Moritz in Italien. Alle seine Freundschaften sind pädagogische Bündnisse. Lehrend suchte er sich nicht selten über naturwissenschaftliche Materien Klarheit zu verschaffen oder, wie bei der von ihm gegründeten Theaterschule, sich an den Fortschritten seiner Zöglinge emporzustudiren. Einen thätigen Einfluß übte er ferner auf das Schulwesen seines Landes aus. **A. Oldenberg.**

Göthe. Lectüre G. in pädagogischer Hinsicht. Daß Göthe's Schriften auf der Hochschule auch einen Gegenstand des wissenschaftlichen Unterrichts bilden können, ja sollen, versteht sich eigentlich von selbst. Obwohl es nicht an Veranlassung fehlen würde, ein Wort zu sagen über das Daß und Wie dieser Behandlung G. auf Hochschulen, so ist dies ja durch das Programm der pädagogischen Encyklopädie ausgeschlossen. Dagegen versteht es sich nicht von selbst, ob und wie Göthe innerhalb der Lehranstalten, welche die confirmirte Jugend zu bilden und zu leiten haben bis zur Hochschule und andern höhern Bildungsanstalten, im öffentlichen Unterricht behandelt werden soll. Es erscheint zwar vielen befremdlich, daß man nur überhaupt diese Frage stellen wolle, indem die einen keinen Zweifel darüber haben zu können meinen, die Frage ohne weiteres zu verneinen, während die andern, wenn auch nicht ebenso unbedingt, sie bejahen zu müßen glauben. Aber eben dieser schroffe Gegensatz der Ansichten beweist schon klar, daß es sich hier wirklich um eine Frage und um eine sich nicht von selbst beantwortende Frage handelt. Die für das Daß Entschiedenen werden sich schlechtweg berufen auf die Nothwendigkeit auch einer ästhetischen Bildung und den allgemeinen bildenden und erziehenden Einfluß der deutschen Nationalliteratur und werden es darum für eine Barbarei, ja fast für ein Sacrilegium erklären, den größten deutschen Dichter der Jugend in ihrem empfänglichsten Alter entziehen zu wollen. Sofern sie aber schon als verständige Lehrer und Erzieher doch die immerhin im Wege stehenden Schwierigkeiten sich nicht verbergen können, werden sie diese Schwierigkeiten durch die richtige Behandlung des Wie leicht überwinden zu können hoffen. Die unbedingt Verneinenden dagegen werden rundweg erklären: sobald die Pädagogik auf evangelisch christlichen Standpunct sich stellen wolle, müße sie die Beschäftigung mit einem Dichter jedenfalls vom öffentlichen Unterricht ausschließen, dessen Weltanschauung mit jenem Standpuncte so vielfach in offenbarem Widerspruch stehe. Sofern und soweit aber diese grundsätzlichen Gegner der Beschäftigung mit Göthe's Schriften im öffentlichen Unterricht doch nicht ebenso grundsätzliche Gegner jeder ästhetischen Bildung und jeder Beschäftigung mit deutscher Nationalliteratur in den öffentlichen Lehranstalten sind, vielleicht sogar nicht läugnen, daß ohne jene wesentlichen Mängel allerdings die Lectüre Göthe's in der genannten Richtung großen Werth haben könnte, und sofern die grundsätzlichen Vertheidiger der Beschäftigung mit Göthe doch immerhin die dabei zu überwindenden Schwierigkeiten anerkennen, fordern beide Theile ebendamit selbst eigentlich dazu auf, in eine genauere Erwägung der oben bezeichneten Frage einzutreten. Dies wird aber auch dadurch nahegelegt, daß die öffentlichen Lehranstalten vermöge ihrer ganzen Stellung und Bedeutung sogar die Verpflichtung haben, das Richtige und Ersprießliche zu vertreten und ins Werk zu setzen gegenüber von der entgegengesetzten einseitigen Erziehungs- und Unterrichtsmaxime nicht nur vieler Lehrer, sondern insbesondere auch der Eltern selbst. Nimmt die frömmelnde Aengstlichkeit und Engherzigkeit mancher Eltern einen entschiedenen Anstoß an aller Beschäftigung mit schöner Literatur, sofern sie nicht

specifisch christliche Färbung an sich trägt, und dann noch vielmehr an der Beschäftigung mit den Werken eines solchen „Weltkindes" wie Göthe, so gilt es, wenn ich so sagen darf, den Dichter der Jugend, und die Jugend dem Dichter zu erhalten, gerade dadurch, daß man jenen Bedenken ebenso ihr Recht widerfahren läßt, wie man ihr Unrecht zurückweist. Ebenso gewiß haben aber die öffentlichen Lehranstalten dadurch, daß sie den Dichter selbst in die Hand nehmen und von ihrem Standpuncte aus die Jugend mit ihm bekannt machen, das Interesse einer gesunden, d. h. wahrhaft christlich humanen Pädagogik bei der Jugend zu vertreten gegenüber von Eltern, für deren ganze Weltanschauung und Lebenspraxis solche Schriften wie die Göthe's gleichsam das Evangelium bilden. Der öffentliche Unterricht muß, je mehr er auf der einen Seite den Gewinn aus der Beschäftigung mit dem Dichter für die Jugend zu ziehen sucht, der sich wirklich ziehen läßt, auf der andern durch die Behandlung des Dichters und die Art der Behandlung den Damm gegen Misbrauch und schädlichen Einfluß aufrichten, welchen die häusliche Erziehung aufzurichten versäumt oder verweigert. — Um nun die gestellte Frage, ob überhaupt die öffentliche Lectüre Göthe's in der genannten Richtung zuzulassen sei, zu beantworten, wären vor allem die dagegen erhobenen Bedenken näher ins Auge zu fassen. Das Hauptbedenken stützt sich, wie bereits angedeutet worden, auf den Widerspruch der in Göthe's Werken zu Tage tretenden Weltanschauung mit den Grundsätzen des Christenthums überhaupt, und im Zusammenhang damit auf den sittengefährlichen Einfluß, welcher von der Lectüre Göthe's wegen dessen insbesondere gefürchtet wird, was sich auf die sinnliche Liebe und das Geschlechtsverhältnis im ganzen bezieht. Es ist nun freilich hier nicht der Ort, das so viel besprochene Verhältnis Göthe's zum Christenthum erschöpfend zu erörtern, wie sehr man sich dazu auch versucht fühlen könnte ebenso durch die Art, wie Göthe in dieser Hinsicht häufig angegriffen wird, als durch die Art, wie er gewöhnlich dagegen vertheidigt wird. Was will das wenigstens heißen, da und dort einzelne Stellen aufzustechen, in welchen Göthe sich entweder skeptisch über religiöse und christliche Dinge ausspricht oder sogar positiven Unglauben und Widerwillen gegen christliche Lehren und Anschauungsweisen verräth! Fragt es sich dabei doch immer wieder im einzelnen, in welchem bestimmten Zusammenhange solche anstößig erscheinende Aussprüche auftreten, und wie weit sie dadurch ihre Erklärung, beziehungsweise Entschuldigung oder Rechtfertigung erhalten, und müßen doch die Gestalt, in welcher Christenthum und Kirche Göthe in seiner Zeit gegenübertrat, und alle die Ausschreitungen und Einseitigkeiten, welche das Bestreben, das Alte aufzulösen und ein Neues zu bilden, auf diesem Gebiete erzeugte, in ihrem Einfluß auf jene widerchristlich und antireligiös lautenden Urtheile mit in Rechnung gezogen werden. Den lebensfrohen und scharfsichtigen Jüngling widerte, wie die evangel. Kirchenzeitung (1837 in dem Aufsatz: Charakter und Christenthum) sagt, seine eigene Kirche als ein kalter und blasser Leichnam an. Einzelne Aussprüche und Urtheile Göthe's, wie sehr sie dem Christenthum widerstreiten, ja feindselig entgegentreten mögen, können daher nicht als das Bedenklichste betrachtet werden, mögen sie auch vielleicht im Munde des Dichters und eines solchen Dichters gefährlicher erscheinen, als manche ebenso einseitige, ja noch einseitigere und schroffere Urtheile von Gegnern, die dem Christenthum grundsätzlich sich entgegenstellen. Das Bedenklichste von dieser Seite kann nur in der Dissonanz der ganzen Weltanschauung des Dichters mit dem Christenthum gefunden werden, und auch jene einzelnen anstößigen Aussprüche sind vorzugsweise insofern von Bedeutung, als sie mit dieser von der christlichen abweichenden Weltanschauung überhaupt zusammenhängen. Ebensowenig kann aber auf der andern Seite die Art, wie Göthe häufig vertheidigt und gerechtfertigt werden will, ohne weiteres über die Bedenken hinüberführen. Es läßt sich aus Göthe's Schriften eine Reihe von einzelnen Aussprüchen, ja ganzen Abschnitten anführen, in welchen sich ein zarter und feiner Sinn für das Große und Schöne der Religion überhaupt, und für das Christenthum und seine heilige Urkunden insbesondere ausspricht, ja Stellen, in welchen gleichsam die schönsten Glockentöne des Christen=

thums anklingen; daher manche ja sogar Göthe in religiöser Beziehung über Schiller stellen. Wie sehr man nun das alles auch anerkennen mag, so darf man doch auch nicht übersehen, ob und wie jene günstige Urtheile eben nur auf dieses oder jenes Einzelne sich beziehen, und weiter, wie jene Glockentöne darum besonders mit anklingen, weil der Dichter das künstlerische Gegenbild alles dessen schaffend, was in der wirklichen Welt „bedeutend," schön und groß ist im Guten und Bösen, ohne unwahr zu werden, die Töne und Farben mitaufnehmen muß, die von der Religion und dem Christenthum herstammen. Das mag nun für die Größe des Dichters als Dichters sprechen, aber es beweist noch nicht schlechthin für seine Weltanschauung und den religiösen und christlichen Charakter derselben überhaupt; es können ja die einzelnen, dem Christenthum günstig und günstiger lautenden Aussprüche zu der Weltanschauung des Dichters sich verhalten nicht wie das W e i l, sondern wie das O b g l e i c h. Insbesondere kommt es zur richtigen Würdigung darauf an, ob die religiöse Anschauungsweise, die der Dichter zu erkennen giebt in jenen einzelnen Stellen, auch wirklich auf einem Interesse des Willens an der Religion beruht, oder nur der Phantasie und dem Gefühle angehört. Zwischen diesem ästhetischen und dem ethischen Charakter der Frömmigkeit ist doch noch ein sehr wesentlicher Unterschied. Allein auch hier ist es mit dem Einzelnen nicht gethan; es müßte vielmehr gezeigt werden und werden können, daß die ganze Weltanschauung des Dichters nicht die dem Christenthum entgegengesetzte sei, als welche sie vielen gilt, daß sie zwar nicht das von manchen verlangte speciell und unmittelbar christliche Gepräge trage, aber doch in ihren wesentlichsten Elementen einen allgemein und mittelbar christlichen Charakter, und überhaupt solche Vorzüge der Wahrheit und Größe besitze, welche alle Mängel und Schwächen derselben weit überstrahlen und einer christlichen Weltansicht, wenn sie nur selbst die rechte Höhe und Weite zu gewinnen wisse, nicht nur nicht störend in den Weg treten, sondern in ihrer Weise sogar fördernd entgegenkommen. Unser Zweck fordert nun aber doch, daß wir, so weit es hier möglich ist, etwas näher eingehen auf das Verhältnis Göthe's zur christlichen Weltanschauung überhaupt; und zwar wäre das Wichtigste für uns die Dissonanz, welche zwischen beiden sich darstellt und darzustellen scheint. Göthe nennt sich selbst wiederholt einen Heiden, und dieses Heidnische an ihm ist die mit der classischen, namentlich griechischen verwandte, überwiegend ästhetische Weltanschauung, welche die ethische zwar nicht ausschließt, aber sie sich unterordnet; ihr höchstes Ideal ist die Harmonie des Daseins, das Zusammenstreben der mannigfaltigen endlichen Kräfte zu einem Ganzen der Wirkung, in welchem das Dasein eine eigenthümliche Bedeutung und der menschliche Geist, indem er diese Wirkung erkennt oder selbst hervorbringt, eine innere Befriedigung und einen Genuß gewinnt. Göthe selbst sagt in der Abhandlung über Winkelmann: „wenn die gesunde Natur des Menschen als ein Ganzes wirkt, wenn er sich in der Welt als in einem großen, schönen und würdigen Ganzen fühlt, wenn das harmonische Behagen ihm ein reines, freies Entzücken gewährt, dann würde das Weltall, wenn es sich selbst empfinden könnte, als an sein Ziel gelangt, aufjauchzen und den Gipfel des eigenen Werdens und Wesens bewundern. Denn wozu dient alle der Aufwand von Sonnen, Monden, Planeten 2c., von gewordenen und werdenden Welten, wenn sich nicht zuletzt ein glücklicher Mensch seines Daseins erfreut?" — Ist denn aber für Göthe wirklich der Genuß das letzte und höchste Ziel des Lebens, wie man so oft sagt? Allerdings nicht der grob materielle und sinnliche Genuß, auch nicht der träge, weichliche, feige Genuß, welcher ohne Arbeit und Anstrengung die goldenen Früchte vom grünen Baume des Lebens pflücken will, ja nicht einmal ein Genuß, für welchen das sittliche Gesetz und die darauf ruhende Ordnung des menschlichen Lebens gar keinerlei Schranke bildete — und dennoch der Genuß in der Anschauung und Eroberung der Güter, auch der geistigen Güter des Lebens. Göthe will allerdings die Dinge der Welt auch vom sittlichen Standpunct aus beurtheilen und behandeln, aber er will das *ἀγαθόν* nur, sofern es auch und sofern es vor allem das *καλόν* ist, daher ihm, wie den

Griechen nach dem treffenden Worte Plato's im Philebus, das Wesen des Guten in das Schöne entflieht. Das Gute hat für ihn Bedeutung und Werth ganz besonders insofern, als es Natur und Naturproduct ist, sofern es eine Uebung der natürlichen menschlichen Kraft ist, die etwas bedeutendes schafft, sofern es ein vernünftiges, maßhaltendes und harmonisches Thun ist, durch welches das Leben des Einzelnen wie des Ganzen in einen ungehemmten Fluß der Entwicklung und Entfaltung versetzt und damit die Freude des Daseins gemehrt wird; gut ist ihm die lebenskräftige, aber auch maßhaltende schöne Menschlichkeit des Thuns. Aber Göthe weiß nichts, will wenigstens nichts wissen vom Sittlichen, sofern es der Gegensatz der Natur und des nur Natürlichen ist und sein soll, sofern es sich gründet auf die Pflicht, als eine unbedingte Forderung an den menschlichen Willen, welche aus einer übersinnlichen Welt, aus der Region eines absolut Guten und Heiligen stammt und den nach dem Bilde eines lebendigen Gottes geschaffenen Menschen an diesen Gott ketten und zu ihm emporziehen soll; sagt doch Göthe vielmehr: „Recht hat jeder eigene Charakter, es giebt kein Unrecht als den Widerspruch." Göthe will nichts wissen vom Sittlichen, sofern es ein Kampf des Menschen mit sich selbst und seiner dem Guten widerstrebenden Natur, und ein Kampf mit der Welt und der in ihr herrschenden Potenz des Bösen und Unheiligen sein soll, sofern es eine Verläugnung seiner selbst und eine Aufopferung der schönsten äußeren Güter des menschlichen Daseins und eine Störung des ungehemmten und „behaglichen" Flusses des Lebens fordert. Sittlicher Kampf und sittliche Aufopferung finden eine Anerkennung bei Göthe im Grunde nur, sofern die darin sich äußernde Kraftanstrengung auch ein ästhetisches Wohlgefallen erzeugt, aber nicht sofern darin einer Gewissenspflicht und zwar oft in einer Weise Genüge geschieht und geschehen muß, welche das Lebensgefühl des natürlichen Menschen in schonungslosester und schmerzlichster Art verletzt. Falk sagt von Göthe in der Schrift: Göthe aus näherem persönlichem Umgang dargestellt S. 148: „Charaktere wie Luther und Coriolan versetzten ihn in ein gewisses Unbehagen, was sich nur dadurch erklären läßt, daß ihr Wesen mit dem seinigen in einem geheimen Widerspruche stund." Ebendaselbst führt Falk die Aeußerung Göthe's an: „Religion und Politik sind ein trübes Element für die Kunst: ich habe sie mir immer so weit als möglich vom Leibe gehalten." Man sage aber nicht, daß dieses Urtheil ja nur vom Standpunct der Kunst ausgehe, von welchem aus betrachtet es auch nicht einmal ganz wahr ist; denn die Antipathie des Künstlers ist deutlich genug hier auch die Antipathie des Menschen; und diese Antipathie des Menschen beherrscht die Anschauung und das Urtheil des Künstlers. Weiter ist dafür zu erinnern an den vielbesprochenen und ebensoviel entschuldigten und doch niemals ganz zu entschuldigenden Indifferentismus, ja Widerwillen Göthe's gegenüber von den nationalen und überhaupt den großen gemeinschaftlichen Interessen der Menschheit, welche in den welthistorischen Thatsachen der Reformation, der französischen Revolution, der deutschen Befreiungskriege und Aehnlichem in Bewegung gesetzt worden sind, und Herz und Gewissen des ernster denkenden und tiefer fühlenden Menschen in Anspruch nehmen müßen. Was ist dies alles anders, als Mangel an wahrer sittlicher Tiefe und Wärme auf der einen Seite und die Kälte und Schwäche eines ästhetischen Egoismus auf der andern? Weil nun so Göthe, nach dem treffenden Worte Tholucks, nur Natur war und sein wollte, können wir uns auch nicht wundern, daß er sich so gar nicht zu finden wußte in die Anerkennung des ungeheuern Widerspruchs, welcher in der sittlichen Natur des Menschen, sowie sie nun ist, herrscht, in die Anerkennung der Macht einer in die menschliche Entwicklung überhaupt eingedrungenen Störung und Verkehrung. Nicht nur daß ihn eine innere Kluft von der augustinischen Lehre von der Sünde trennte, weil er „nach allen Seiten an die Natur verwiesen war und sie ihm in ihrer Herrlichkeit erschienen war," wie er sagt, sondern er legt es deutlich genug dem Christenthum selbst zur Last, daß es durch seine Lehre von der Sünde erst den Riß in die gesunde und harmonische Anschauung und Entwicklung hereingebracht habe.

Statt anzuerkennen, daß das Christenthum den schon vorhandenen Riß ins Licht gestellt hat, aber auch die Heilung dafür darbietet, preist er die Zeit der Griechen mit den bezeichnenden Worten: „Noch fand sich das Gefühl und die Betrachtung nicht zerstückelt, noch war jene kaum heilbare Trennung in der gesunden Menschenkraft noch nicht vorgegangen.“

Mit diesem Urtheil, das wir über Göthe's Verhältnis zur sittlichen Weltanschauung fällen müßen, ist nun auch schon wesentlich das Urtheil über seine Stellung zum Christenthum insbesondere ausgesprochen. Göthe war zu sehr nicht nur Menschenkenner, sondern selbst Mensch, und ein zu großer Dichter, als daß er grundsätzlich alle und jede Wahrheit der Religion hätte verwerfen können und wollen. Nennt er sich auch selbst ein Weltkind, so setzt er hinzu, daß dieses Weltkind doch auch eine Seite hatte, die nach dem Himmlischen deutete. Wenn er ferner auch sagt: „ich glaube auch aus der Wahrheit zu sein, aber aus der Wahrheit der fünf Sinne, so war doch sein Geist zu tief angelegt und seine Phantasie zu reich, als daß sie mit einer materialistischen, voltairischen, popularphilosophischen Verläugnung oder Aushöhlung der Religion sich hätten befreunden können (man vergl. seinen Ausspruch über die Popularphilosophie und die religiöse Aufklärung bei Falk S. 381), und nicht vielmehr zu einem ewigen und absoluten Grund aller Dinge aufgestiegen wären und im Reiche der Natur wie des Geistes eine lebendig wirkende unendliche Macht und Vernunft anzuschauen und zu fühlen gesucht hätten. Sein wissenschaftliches, sein poetisches und sein persönlich menschliches, ja auch, wenn man so sagen will, sein religiöses Interesse haben sich daher darin zusammengefunden, dem Spinoza den Kranz zu reichen, zwar nicht so, daß er damit das philosophische System Spinoza's und alle seine Consequenzen sich hätte aneignen und auch nur klar zum Bewußtsein bringen wollen, sagt er doch selbst: man denke aber nicht, daß ich seine Schriften hätte unterschreiben und mich dazu buchstäblich bekennen mögen; mit metaphysischen Problemen mochte er sich nur wenig befassen, wie Falk bemerkt, „denn die Flucht des Uebersinnlichen war mit ihm geboren und das Reich der Erfahrung zog ihn ganz ausschließend an,“ — sondern mit Spinoza will er sich nur zum Pantheismus als einer gewissen Weltanschauung überhaupt bekennen, sofern das enge Zusammenschlingen des Unendlichen und Endlichen nicht nur eine lebendigere und geistigere Auffassung der Natur zu fördern scheint, sondern auch in Verbindung mit dem begrifflichen Helldunkel, das dem Pantheismus eigen ist, der Phantasie und dem Gefühle einen mysteriösen Hintergrund bereitet, welcher sowohl die dichterische Anschauung als religiöse Stimmungen zuläßt und begünstigt, obwohl bei Göthe das Zutrauen zu Spinoza, wie er sagt, noch insbesondere auf der friedlichen Wirkung ruhte, die er in ihm hervorbrachte, d. h. auf dem Determinismus seines eine strenge Nothwendigkeit verkündigenden Systemes, welcher einerseits ein maßloses Streben zügelte, andererseits das Sittliche dem Natürlichen näher rückte und den kategorischen Imperativ zur Ruhe wies. Religion und Christenthum fanden daher bei Göthe eine Stelle eigentlich nur als Sache der Phantasie und des Gefühls, nicht aber oder weit weniger sofern sie eine sittliche Erhebung und einen sittlichen Kampf fordern. Lieblich, sagen wir mit Tholuck (vermischte Schriften Band II. S. 369), erscheint ihm Religion und Sittlichkeit, ja das innerlichste und wärmste christliche Streben, sobald es kampflos sich darstellt als Erzeugnis einer schönen Natur und an solchen Gemüthern, die, weil es ebenso ihre Natur ist und sie sich ihrer schönen Stimmung nur als einer Gabe und nicht als eines Erworbenen bewußt sind, auch jedem andern die Art gönnen, zu sein, wie er ist, und in großer Milde und Vielseitigkeit gewähren lassen, was irgend in der Menschenwelt sich regt, gleichwie sie gewähren lassen, was im Schoße der Natur sich erzeugt hat. Göthe's Blick ruht mit Wohlgefallen auf religiösen Naturen, wenn die Frömmigkeit in ihnen das erzeugt, was er so charakteristisch eine „schöne Seele“ nennt (wie bei dem Fräulein von Klettenberg in den Bekenntnissen einer schönen Seele, dem König Ludwig Napoleon, Falk S. 165), jenen milden Frieden, jene sichere Ruhe und

Festigkeit eines in Gott und Christus gesammelten Gemüths. Aber nur die psychologische Erscheinung, nur der harmonische Ausdruck einer gewissen geistigen Richtung interessirte ihn daran, nicht der Inhalt selbst, nicht die Wahrheit, die zu „Grunde liegt," wie er denn von solchen Stimmungen und Erfahrungen „einer schönen Seele" solchen geradezu sagt: sie beruhen auf der edelsten Täuschung und der zartesten Verwechslung des Subjectiven und Objectiven. Aber er hat einen wahren Widerwillen sowohl für seine Person, als andern gegenüber gegen die Seite der Religion und des Christenthums, welche den Menschen zur Einkehr in sich selbst auffordert und ihn in sein Gewissen treibt, damit er durch Erkenntnis seiner Schuld und sittlichen Unmacht nicht nur die versöhnende, sondern auch die erlösende, läuternde und heiligende Macht der Religion an sich erfahren lerne. Gervinus sagt: wie eifrig Göthe ermahnte, den Menschen erkennen zu lernen, so warnte er doch vor der Selbsterkenntnis; wer sich in den eigenen Busen schauete, dem, meinte er, sei es so schlecht in seiner Haut, wie dem, der sein eigenes Gehirn belauerte. Ebenso meinte Göthe: „ein zu zartes Gewissen, welches das eigene moralische Selbst so hoch schätzt, daß es ihm nicht verzeihen will, macht hypochondrische Menschen, wenn es nicht durch eine große Thätigkeit balancirt wird." Mit solchen Anschauungen verrammelte er sich und andern den Weg, der zum Christenthum führt. Wie er selbst von dem innern Gewissenskampf, der ihn ergreifen will, wenn er in eine verkehrte Bahn hineingerathen ist, sich so zu sagen durch eine dichterische Erlösung befreit, indem er das, was ihn innerlich bewegt und belastet, in poetischer Darstellung aus sich hinausstellt und von sich „ablöst," so will er den Menschen überhaupt nicht in die Tiefe seines Wesens dringen lassen, damit er im ernstlichen Kampfe mit sich selbst den Weg zu innerlicher Befreiung und Erhebung finde, sondern treibt ihn aus solchem lebenverzehrenden sittlichen Grübeln sogleich an die Oberfläche, damit er durch eine „große Thätigkeit" von den selbst geschaffenen Gespenstern sich losmache, was er in dem bezeichnenden Spruche offen heraussagt: „Was vorbei ist, nicht bereu' es, schlagend an die wunde Brust, lebe nur ein beßres Neues, und vergiß den alten Wust." Göthe weiß zwar wohl, was Wiedergeburt ist, und man kann es nicht schöner sagen, als er es in den schönen Worten gesagt hat: „Lange hab' ich mich gesträubt, endlich gab ich nach, wenn der alte Mensch zerstäubt, wird der neue wach; und so lang du das nicht hast: dieses „Stirb und Werde," bist du nur ein trüber Gast auf der dunkeln Erde." Aber er glaubt doch nicht in Wahrheit an eine solche innere Umwendung und Erneuerung, wie das Christenthum sie fordert und verspricht; sagt er ja doch peremtorisch: „Kein Mensch kann eine Faser seines Wesens ändern, obgleich er vieles kann; setz' deinen Fuß auf ellenhohe Socken, du bleibst doch immer, was du bist." Kann es uns daher wundern, daß ihm am Christenthum und ganz besonders der Person Christi eben das vor allem persönlich zuwider ist, worin ihr eigenthümliches Wesen, ihre Größe und welthistorische Mission besteht? Nicht als wollte er ihm überhaupt den Krieg erklären, weil er doch „in einem gewissen Christenthum" den Gipfel der Menschlichkeit findet; ja sogar auch den Werth des einfachen biblischen Christenthums für einen gewißen Standpunct der Bildung anzuerkennen geneigt ist, aber es ist nicht sein Standpunct und soll nicht der allgemeine sein. Noch im Jahre 1808 schreibt er: „es kommt mir wie allen Heiden ganz wunderlich vor, das Kreuz auf meinem eigenen Grund und Boden aufgepflanzt zu sehen und Christi Blut und Wunden poetisch predigen zu hören, ohne daß es mir gerade zuwider ist. Wir sind dies doch dem höheren Standpuncte schuldig, auf den uns die Philosophie gehoben hat. Wir haben das Ideelle schätzen gelernt, es mag sich auch in den wunderlichsten Formen darstellen," Briefwechsel mit Jacobi S. 239. Aber er protestirt nun sogar ausdrücklich gegen die Ausschließlichkeit des Christenthums in einem Briefe an Lavater: „Bei dem Wunsche, in Einem Individuum alles zu genießen, und bei der Unmöglichkeit, daß dir ein Individuum genug thun kann, ist es herrlich, daß aus alten Zeiten uns ein Bild übrig blieb, in das du dein alles übertragen, in ihm dich bespiegeln, dich selbst anbeten kannst. Nur das kann ich nicht

anders als ungerecht und einen Raub nennen, daß du alle köstlichen Federn der tausendfachen Vögel unter dem Himmel ihnen, als wären sie usurpirt, ausraufst, um deinen Paradiesvogel ausschließlich zu schmücken. Das muß uns verdrießlich und unleidlich erscheinen, die wir uns jeder den Menschen und durch Menschen geoffenbarten Weisheit zu Schülern hingeben und als Söhne Gottes ihn selbst in allen seinen Kindern anbeten." Will G. auch das Tröstliche und Heilende des Christenthums denen nicht rauben, die es bedürfen, so findet er doch darin keinen Vorzug desselben vor allen andern Religionen, geschweige seine innere göttliche Wahrheit, und damit einen Beweggrund, für dasselbe sich ausschließlich zu entscheiden. Er läßt schon Werther sagen: „ich ehre die Religion (er meint das Christenthum), ich fühle, daß sie manchem ermatteten Stab, manchem verschmachtenden Erquickung ist: nur kann sie denn, muß sie das einem jeden sein?" Aber noch bezeichnender sind seine Worte an Lavater: „Großen Dank verdient die Natur, daß sie in die Existenz eines jeden lebenden Wesens auch so viel Heilungskraft gelegt hat, daß es sich, wenn es an dem einen oder andern Ende zerrissen wird, selbst wieder zusammenflicken kann; und was sind die tausendfältigen Religionen anders, als tausendfache Aeußerungen dieser Heilungskraft? Mein Pflaster schlägt bei dir nicht an, deins nicht bei mir; in unsers Vaters Apotheke sind viel Recepte." Wie gering ist bei allem Scheine von Toleranz diese ganze Anschauung vom Wesen der Religion, wenn sie am Ende nichts anderes ist, als ein alter, aber warmer Rock, in welchen der Mensch sich selbst beim Unwetter zu hüllen sucht! Und welcher Stolz und Aristokratismus des Geistes, der die Krücken, an welchen die Meisten sich fortschleppen, auf den Höhen nicht zu bedürfen glaubt, auf die er sich geschwungen hat! Ueberschauen wir nun das bisher Ausgeführte, so wird das Urtheil allerdings gerechtfertigt erscheinen: es bestehe eine sehr wesentliche Dissonanz zwischen Göthe's Weltanschauung und dem Christenthum, weil jene eine einseitig ästhetische ist und gerade das entbehrt, worin die Größe von diesem besteht, den sittlichen Ernst und die sittliche Kraft.

Aber was ist nun die andere, dem Christenthum zugekehrte, ihm entgegenkommende Seite der Götheschen Weltanschauung? Man wird nicht zu viel sagen, wenn man sagt: Alles das, worin die wahre dichterische Größe Göthe's sich zeige, stelle ihn auf die Seite des Christenthums, so gewiß das Christenthum eben darum das Größte und Höchste ist, weil es, recht verstanden, alles Große, Edle und Schöne, auch wo es nicht den Namen Christi trägt, anerkennt nach dem Worte Christi: wer nicht wider mich ist, ist für mich. Wie sollen wir aber jene Größe Göthe's bezeichnen? Wie sein Mangel darin besteht, daß er *nur* Natur ist, so seine Größe darin, daß er *ganz* Natur ist. Nichts war ihm daher fremder, als die unnatürliche Unruhe und Ueberreiztheit eines in die Weite schweifenden, sich in gestaltlosen subjectiven Träumereien und Begehrlichkeiten verlierenden Sinnes, während doch das Gute und Schöne jedem so nahe liege, und „man überall nur ins volle Leben hineingreifen dürfe, um, wo man es packt, es auch interessant zu finden," nichts fremder als die Willkür und Ungeduld, welche die Dinge nicht vor allem sein lassen und sie nehmen will, wie sie sich selbst geben, sondern sie meistert und zurechtmacht. Wie groß ist dagegen Göthe in der rückhaltslosen, reinen, liebevollen Hingebung an alles, was irgend in der äußern Natur und im Menschenleben sich ihm als „bedeutend," d. h. als charakteristisch und eigenthümlich, als Ausdruck und Erscheinung einer schaffenden Kraft und eines bildenden Gesetzes, eben darum auch als ein Glied eines großen Ganzen sich darstellt, als ein mitklingender Ton in der Harmonie der Welt, und was ebendamit das Interesse des Beschauenden und Hörenden spannt und den Reichthum und Genuß des menschlichen Geistes erhöht! Keine menschliche Individualität, sagt Tholuck, die rein das war, wozu die Natur sie machte, ja keine Blume des Feldes, kein Käfer der Erde war ihm zu klein, er suchte die Sprache zu verstehen, die aus ihnen redet, er konnte, wie Falk sich trefflich ausdrückt, sich träumend in sie verwandeln. Und wie er nun die Dinge mit ebenso reinem und treuem, als feinem Sinne auffaßte, so gab er sie auch wieder, und wenn er sie auch

in dichterischem Spiegelbilde wiedergab, so war das zwar Poesie, aber nicht nur seine Poesie, sondern die Poesie des Gegenstandes selbst, befreit vom Zufälligen und Aeußerlichen und leuchtend in und aus seiner eigenen Idee. Man hat schon oft daran erinnert, daß „der tiefe und feine historische Sinn, der seit 50 Jahren in der Naturforschung und Geschichte, in Rechts- und Sprachwissenschaft still emporgewachsen und jetzt zu einer herrschenden Macht geworden ist, von Grund aus Göthesche Denk- und Sinnesweise sei" (Vilmar Gesch. d. deutsch. Nationallitt.). Ebenso wird man nur beistimmen können, wenn der Letztere sagt: Diese Entäußerung von Egoismus, welcher die Dinge nur sich selbst, seiner zufälligen Neigung und Bildung gerecht machen und die Erscheinungen nur haben will, wie er sie sich gedacht hat, diese großartige Uneigennützigkeit, welche an den Gegenstand keine seiner Natur fremdartige Anforderung stellt, diese Wahrhaftigkeit und Treue, welche heilige Scheu trägt, an der dargebotenen Erscheinung willkürlich etwas zu verrücken — alles dieses ist es nicht aus Göthe's Sinnes- und Denkweise in die Sinnes- und Denkweise der besten unsrer Zeitgenossen übergegangen? In dieser Sinnes- und Denkweise, welche auch das eigenwillig sich in sich verschließende Wesen überwindet und sich offen und empfänglich erhält für die lebenswarme Wirklichkeit, die nicht erst gesucht, sondern nur genommen werden darf, wie sie sich giebt, in dem „Aufschließenden, Bahnmachenden, Befreienden und Weltlicherlösenden der Götheschen Weise" könnte man mit Vilmar allerdings auch eine Brücke finden für die willige Hingabe an das Christenthum; „eingelebt in diese Ruhe und Milde, in diese Uneigennützigkeit und Anspruchslosigkeit, wie wir sie an den weltlichen Dingen üben gelernt, lernen wir sie auch dem Christenthum, dem bisher verschmähten und zurückgestoßenen gegenüber üben, und verlernen wir, wie den weltlichen Dingen, so auch ihm unsre Gedanken und Ansprüche vorlaufen zu lassen, und werden wir geneigt es zu nehmen, wie es sich giebt, es mit einfältigem, offenem Sinn zu nehmen als das, was unsrer Seele das Licht, die Gerechtigkeit, den Frieden bringt, und es ebenso in seiner Eigenthümlichkeit und seiner einfachen Wahrheit zu verstehen, wie wir das Eigenthümliche in Natur und Geschichte verstehen und anerkennen gelernt haben. Freilich läßt sich das auch wieder nicht so unbedingt behaupten. Denn die Befriedigung und Beruhigung, welche aus der treu sich hingebenden Auffassung der weltlichen Dinge entspringt, kann ebenso gut auch zu einer solchen Sättigung ästhetischer und wissenschaftlicher Weltanschauung werden, bei welcher das Bedürfnis und die Neigung, auch dem Christenthum Auge und Herz zu öffnen, um so weniger aufkommen wird, als man hier, um „nehmen" zu können und zu dürfen, vorher auch hergeben, und zwar seinen Willen her- und hingeben muß. Die Göthesche Sinnes- und Denkweise — das, was man häufig auch einerseits ihre Objectivität, andrerseits ihren Realismus genannt, hat freilich den Werth dieses Vorzugs oft sehr einseitig überspannend, hat vielmehr darin eine dem Christenthum günstige Seite, daß sie wenigstens einem richtigen Urtheil über sein Wesen und seine Eigenthümlichkeit den Weg bahnen kann. Derselbe aufgeschlossene und hingebende Sinn, der Göthe in Natur und Geschichte auf das Thatsächliche und sein eigenthümliches Gepräge lauschen lehrte, sucht auch im Christenthum der Bibel, wie in den Erscheinungen des christlichen Lebens das charakteristisch Bedeutsame, die scharf ausgeprägte Individualität auf, geht dichterisch theilnehmend in die eigenthümlichen christlichen Anschauungen und Empfindungen ein und weist die Kahlheit und Willkür aufklärerischer und moralisirender Ausleerungen und Umdeutungen zurück. Der Verf. des oben genannten Artikels der evangel. Kirchenzeitung sagt: Göthe selbst ein Charakter (lieber: Freund des Charakteristischen) wendete alsbald auch die Waffen der Charakteristik gegen die theologischen Abstractionen; mit dem „Prolog zu den neuesten Offenbarungen" that er einen Kernschuß nicht bloß auf Bahrdt. Ebenso macht sich Göthe lustig über das himmlischklare Angesicht der damaligen Vernunft und zürnt sogar über die kalten, dürren Moralisten seiner Zeit, nicht nur weil damit der poetische Reiz zerstört wurde, sondern weil damit das Unterscheidende des Christenthums, wodurch es

ist, was es ist und in seiner Weise wirkt, vernichtet wird. Obgleich Göthe anfänglich auch von der Kantischen Philosophie ergriffen wurde und von der zwischen Idee und Erfahrung befestigten Kluft zu sagen weiß, spricht er doch dagegen auch den wichtigen Satz aus: das Höchste wäre, zu begreifen, daß alles factische schon Theorie ist; man suche nur nichts hinter den Phänomenen, sie selbst sind die Lehre; und ebenso: die Natur hat weder Kern, noch Schale, alles giebt sie mit Einem male. Die organisch genetische Methode der Naturbetrachtung, die Göthe den abstracten Theorien entgegenstellte, welche die Natur meisterten, statt sie zu befragen, ist, wie bereits bemerkt, im letzten halben Jahrhundert auch in der Auffassung der Geschichte zur herrschenden Macht geworden; auf das Christenthum angewendet, konnte sie und kann sie vor allem dazu dienen, einer unbefangen scharfen „objectiven" Erkenntnis seines eigenthümlichen Wesens im Unterschied namentlich von dem Vorchristlichen in die Hand zu arbeiten. Man muß aber auch weiter sagen: durch ihren Realismus und die damit gegebene Wahrheit des Weltbildes, das seine Dichterhand schafft, stelle sich die Weltanschauung Göthe's in eine nahe Beziehung zum Christenthum. Göthe verliert sich nicht in selbstgeschaffne Ideale, sondern malt den Menschen, wie er ist im Guten und Bösen, in seinem Ringen nach dem Größten und Edelsten, wie in seinen Fehlern und Schwächen, und diese Wahrheit wird durch die poetische Auffassung, wie bereits bemerkt, nicht zerstört, sondern nur herausgehoben aus dem zufälligen Beiwerk und in eine volle scharfe Beleuchtung gestellt, welche im Beschauer auch den Eindruck, den befriedigenden Eindruck der Wahrheit hervorbringt. Dem Christenthum nun kann ein solches Zeugnis des „Weltkindes" von der Welt, wie sie ist, nur willkommen sein, da es zwar sein Haupt zum Himmel erhebt, aber ebenso gewiß mit seinen Füßen auf der Erde steht und den Menschen, welchen es gewinnen will, zunächst so nimmt und schildert, wie er wirklich ist in seinem ganzen Wesen und Treiben, allerdings um ihn durch seine Fehler und Schwachheiten, wie sie zu Tag treten, in sich selbst, in das Innerste seines Wesens, wo die Wurzel des Uebels liegt, hineinzuführen, und andererseits durch das Gute und Wahre, das er hat und noch vielmehr sucht, über sich selbst hinaus zu führen zum Größten und Besten, das er erst empfangen soll. Wenn nun so wie das Christenthum im Verhältnis zur Welt und die Welt im Verhältnis zum Christenthum einmal ist, eine weltliche Bildung im Unterschied von der christlichen, eine Art weltlichen Evangeliums, wie man Göthe's Dichtungen genannt hat, im Unterschied von dem geistlichen Evangelium der Bibel auftritt, muß dann das Zeugnis eines solchen weltlichen Evangeliums in seiner Parteilosigkeit und Unbefangenheit, aber allerdings auch in seiner Parteilichkeit und Befangenheit nicht eine ganz besondere Bedeutung für das Christenthum gewinnen ebensowohl in Beziehung auf die Schatten-, als die Lichtseiten des menschlichen Wesens und Strebens?

Wer kann läugnen, daß Göthe das menschliche Wesen in dem Lichte schöner, edler, ja großer Eigenschaften erscheinen läßt, auch wo sie nicht unmittelbar auf dem Grunde christlicher Ueberzeugung ruhen? Aber ebensowenig sollte man läugnen, daß alles dieses Große und Schöne, wenn es auch nicht den Namen Christi trägt, nicht gegen das Christenthum zeugt, daß vielmehr das Christenthum für dasselbe ist; denn es wäre nicht die Wahrheit, die höchste und die volle Wahrheit, wenn es nicht Raum hätte für alles, was wirklich wahr und gut ist, oder wenn es etwas wahres, gutes und schönes darum verwerfen wollte, weil es selbst noch etwas vollkommneres und besseres hat und giebt. Sollte es aber auf der andern Seite wahr sein, daß „in Göthe's bedeutendsten Poesieen ein Mißton liege, wenn auch ein noch so leiser, welcher ebensowenig von Abschluß und Befriedigung zeugt, wie er geeignet ist, volle ungetheilte Befriedigung zu gewähren," — und daß es wahr ist, wird ein nach dem Maßstab des vollkommenen Ideals richtendes Urtheil nur bestätigen können — so spricht auch dies nur wieder für das Christenthum; denn es ist nicht schwer, zu zeigen, daß jene Mißtöne, welche auch in den vollkommensten Schöpfungen Göthe's übrig bleiben, ihre Auflösung

allein finden könnten in der vollkommenen Harmonie, welche das Christenthum erzeugt als der „Orpheus, der das Thier im Menschen zähmt und verwandelt" (Oosterzee, Göthe's Stellung zum Christenthum), als der Friedensbote, der auf das Vergängliche und Irdische das Sonnenlicht eines Unvergänglichen, eines Göttlichguten und Schönen hereinfallen läßt. Aber wir müßen noch weiter gehen und es sogar für einen Irrthum und ein Vorurtheil erklären, wenn man das Große einer Poesie, wie der Göthe's, als das Erzeugnis der reinen Menschennatur betrachten und diese ebendamit in ihrem Werthe und in ihrer Kraft dem Christenthum und seiner vermeintlichen Ausschließlichkeit entgegenstellt, als wollte man sagen: siehe hier, was ein Mensch, ein wahrer, echter Mensch ist und schaffen kann, auch wenn er kein Christ, kein besonders gefärbter und ausschließlicher Christ ist. Ein Irrthum und ein Vorurtheil ist das, denn, um es mit einem Worte zu sagen, gerade das Beste und Schönste dieser weltlichen Poesie ist eben Fleisch vom Fleische des Christenthums und Bein von seinem Beine; und wenn Göthe selbst, wie wir hörten, dagegen protestirt: alle köstlichen Federn der tausendfachen Vögel unter dem Himmel ihnen, als wären sie usurpirt, auszuraufen, um den Paradiesvogel des Christenthums ausschließlich damit zu schmücken, so sagen wir ihm und allen, die ihn vergöttern, ins Angesicht: die schönsten Federn, mit welchen du deine Kunstwerke schmückst und die Blöße der Natürlichkeit bedeckst, sind dem Paradiesvogel des Christenthums, an dessen lebendigem Leibe sie gewachsen sind, ausgerauft, wenn auch ohne Wissen und Willen ausgerauft. Man hat Göthe's Iphigenia eine christliche Madonna genannt, man hat daran erinnert, daß Göthe den innern Zwiespalt im menschlichen Herzen an Faust nicht so wahr und treffend hätte schildern können, wenn ihm nicht das Evangelium die Fackel der Selbsterkenntnis vorgehalten hätte, und Vilmar sagt unübertrefflich schön, daß die aus der Tiefe herausgewachsene Dichterblüte Göthe's gleich der Wasserlilie, die von den Wellen hin- und hergeschaukelt wird, mit ihren Wurzeln festgewachsen war auf dem ewigen Grunde, der gelegt ist, ehe der Welt Grund gelegt war, und so glauben wir auch mit V., „daß man, hinabsteigend an dem Schafte dieser Lilie, an der Wurzel der Pflanze die Perle finden könne, welche köstlicher ist, als alle Schätze, welche in den Schiffen und Schifflein hin- und hergeführt werden über die unsichern Wege." — In der That wollte man nur in voller Unparteilichkeit, ohne zweierlei Maß und Gewicht anzuwenden, einmal genau abwägen, was die vorchristliche Welt und zwar in dem, was nach Göthe selbst seinen Blütepunct bildet, im Griechenthum wirklich erreicht hat, und was dagegen das Christenthum, aufgefaßt in der ganzen Tiefe und Weite seines Princips, ist und gewirkt hat, und wollte man dann weiter mit beidem vergleichen, was man an Göthe am meisten bewundert und am höchsten preist, so müßte man erkennen, wie die großartigsten Gedanken, die schönsten Farben, die lieblichsten Töne Götheſcher Dichtung aus dem Christenthum stammen, zwar allerdings nicht immer unmittelbar aus seinem geschichtlichen Buchstaben, aber aus dem Christenthum, wie es in der weltgeschichtlichen Entwicklung sein inneres Wesen mehr und mehr herauskehrend gleichsam zu einem unsichtbaren, geistigen Fluidum geworden ist, das die ganze Anschauungs- und Empfindungsweise der modernen Welt durchdringt und beherrscht. Einleuchtender mag dieser Zusammenhang mit dem Christenthum bei Schiller erscheinen, dessen hochstrebender sittlicher Idealismus, wie immer, in seinem selbstgenügsamen Stolze sich in directen Gegensatz stellt zum Christenthum als einer Religion der Versöhnung und Erlösung, nicht weniger als der himmelstürmende philosophische Idealismus der neuern Zeit seinen Ursprung genommen hat aus einer energischen Einkehr des menschlichen Bewußtseins in sich selbst und aus der Losreißung des Willens von allem nur natürlichen und äußerlichen, wie sie in dem Maße und in der Art innerhalb der vorchristlichen Welt sich niemals gebildet haben, dagegen aber mit der christlichen Grundanschauung dem innersten und tiefsten Grunde nach wesentlich zusammenhängt. In Wahrheit aber treibt das Christenthum, wenn ich so sagen soll, den Keil in die Mitte zwischen den Schillerschen Idealismus und Götheschen Realismus,

indem es den unendlichen Gehalt eines wahrhaft idealen, göttlich vollkommenen, heiligen und seligen Lebens gegenwärtig hinstellt in menschlicher Gestalt, hereingebildet in die ganze und volle Wirklichkeit des irdischen Daseins, während dagegen Göthe's und Schillers Weltanschauung zuletzt nur die disjecta membra poetae sind, welche eben in dieser Trennung einseitig und unwahr werden mußten, der Schiller'sche Idealismus den Boden der Wirklichkeit verlierend durch die Größe und Höhe, in welche er den menschlichen Geist hinaufheben will, ohne ihm doch die Flügel geben zu können, mit welchen er sich loszureißen vermöchte von der Schwere, die ihn an die Erde und sich selbst kettet, — der Götheſche Realismus in der ganzen Wahrheit und Schönheit seines lebenskräftigen Bildes vom Menschen zwar wohl auch angeschienen und gehoben, aber nicht durchleuchtet, verklärt, geheiligt und gesättigt von dem Lichte und der Kraft des Unvergänglichwahren und Guten. Wenn nun dies das Verhältnis der Götheschen Weltanschauung zum Christenthum ist und wenn jene in ihrer Weise und von ihrem Standort aus ebenso gewißermaßen um die Weltherrschaft ringt, wie dieses von dem seinigen, so wird doch kaum ein Zweifel mehr darüber stattfinden können, daß man die Jugend, sobald ihre geistige Bildungsstufe dafür überhaupt reif und empfänglich ist, auch im öffentlichen Unterricht in das Verständnis des großen deutschen Dichters einführen, und ihr die Beschäftigung mit seinen Werken eben durch die Hinweisung auf die allgemeinen Gesichtspuncte, von welchen der Dichter, wie wir sahen, zu betrachten ist, recht gewinn- und genußreich machen muß.

Es scheint dem nun aber noch das besondere Hindernis in den Weg zu treten, welches wir oben schon im allgemeinen angedeutet haben, nämlich der sittengefährliche Einfluß, welcher von der Lectüre Göthe's gefürchtet wird wegen der Art und Weise, wie in seinen Dichtungen die sinnliche Liebe und überhaupt alles, was mit dem geschlechtlichen Verhältnis zusammenhängt, aufgefaßt und behandelt wird. In dieser Beziehung kann man vor allem schon die Offenheit und Nacktheit sehr bedenklich finden, mit welcher das, was die christliche Sittlichkeit und Sitte vor Aug und Ohr verhüllt, gerade hervorgezogen und der Anschauung hingestellt wird, weiter aber auch die Freiheit und Schonung, mit welcher das, was die christliche Sittlichkeit und Sitte einfach verbietet und verwirft, dichterisch behandelt, wenn auch nicht geradezu gerechtfertigt und entschuldigt, doch immerhin so dargestellt wird, daß der Reiz des Sinnlichschönen und Angenehmen gewißermaßen der sittlichen Beurtheilung das Gleichgewicht halten, oder sie zurückhalten und einschränken soll. Was man nun da zur Rechtfertigung des Dichters sagt und sagen kann, liegt fast auf der Hand: daß er als Dichter die Welt zu malen und zu schildern habe nicht wie sie sein soll, sondern wie sie ist, und ein Recht habe auf alles, was in irgend einer Weise noch schön ist, wenn es auch nicht das Gute selbst ist; ja daß ebendarum seinem Weltbilde die volle dichterische Wahrheit fehlen würde, wenn er ein so wesentliches Element, das gerade zu den mächtigsten Hebeln der Poesie überhaupt gehört, ausschließen wollte und sollte, daß vielmehr Göthe als Dichter auch die poetische Gerechtigkeit insofern übe, als er die Ueberschreitungen der Schranken der Sittlichkeit und Sitte an ihrem eigenen Unrechte untergehen lasse, wie in Faust, den Wahlverwandtschaften; daß weiter durch die Art und Weise der Behandlung der sittengefährliche Einfluß dieser Bilder wesentlich abgestumpft werde, indem Göthe durch die Ruhe, Leidenschaftslosigkeit und das maßhaltende Wesen in der Darstellung des Sinnlichschönen sich vortheilhaft unterscheide von den Dichtern, welche das Sinnlichschöne und Angenehme geradezu raffiniren und die Lüsternheit und Leidenschaft damit herausfordern, daß endlich auch nach dem Grundsatz: den Reinen ist alles rein, an einer wohlerzogenen und sittlich gestärkten Jugend dieses Gefährlich- und Verderblichscheinende ebenso wirkungslos vorübergehen werde, wie in der Erfahrung des täglichen Lebens, welche dasselbe und dazu noch in grellerer Gestalt an Aug und Ohr vorüberführe, ja selbst bei der Lectüre der Bibel, welche die geschlechtlichen Verhältnisse und die geschlecht-

lichen Sünden in nackter Natürlichkeit darstelle. — So wahr nun das alles beziehungsweise sein mag, so wird es doch weder zur Rechtfertigung des Dichters, noch, und noch viel weniger zur Ueberwindung der Bedenken gegen die Lectüre Göthe's mit der heranwachsenden Jugend schlechthin ausreichen. Würde es sich nur darum handeln, daß in dem Weltbild, das der Dichter entwirft, auch Züge dieser Art mit hervortreten müßen, damit es seine volle Wahrheit gewinne, so wäre darüber nicht viel zu streiten; etwas anderes aber ist es, wenn die dichterische Darstellung mit einem gewißen innerlich gehegten, ja gesteigerten Behagen gerade bei diesen Gegenständen verweilt und sie hervorkehrt. Dies aber ist eben bei Göthe der Fall: diese feinere Sinnlichkeit, die dann aber doch auch oft recht grob wird, dieser geschlechtliche Epikureismus ist unläugbar ein Grundzug Göthescher Dichtung, wie seiner eignen Person, und es ist gewiß bezeichnend, wenn er einmal hinwirft: er habe sich das Ideale nie anders, als unter der Form einer Frau vorstellen können. Erkennen wir ferner vollkommen an, daß Göthe durch die ruhigere, leidenschaftslosere, maßhaltende Weise der Darstellung des Geschlechtlichen sich unterscheide von der sinnlichen Raffinerie und der lüsternen Ueberreizung so mancher anderer Dichter und Dichtungen, obwohl doch auch bei Göthe die Wellen der Lust oft hoch gehen und über das Ufer schlagen, so müßen wir doch sagen, daß zwar das Uebermaß eben als solches durch den Ekel gegen das Ueberreizte, Widernatürliche und Freche, welchen es erzeugt, den verderblichen Einfluß abstumpfen kann, freilich auch nicht muß, darum aber doch die beziehungsweise maßhaltende, ruhige und leidenschaftslose Darstellung jenen verderblichen Einfluß nicht schlechthin aufhebt, im Gegentheile ihn gerade insofern wieder herbeiführen kann, als das an sich mit christlicher Sitte und Sittlichkeit Streitende in den Augen des Lesers das Anstößige verliert, ja zum Verzeihlichen und sogar Liebenswürdigen wird, wenn es durch den Reiz der poetischen Form gewißermaßen verklärt und zwar als eine Schwachheit, aber als eine echt menschliche Schwachheit in Schutz genommen wird; was es um das „halbwegs ehrbar thun" ist, wißen wir aus dem Munde Göthe's selbst. Ebendarum wird auch die poetische Gerechtigkeit, welche der Dichter in dem Schicksal derer übt, welche in dem Gebiet der sinnlichen Liebe die Schranke überschreiten, in der Regel einen besonders starken sittlichen Eindruck nicht machen, weil die Sünde doch weit mehr als eine Entwicklungskrankheit, denn als eine Schuld behandelt und auf den Schuldigen ein poetischer Heiligenschein geworfen wird (vgl. die Wahlverwandtschaften), durch welchen die Sünde wenigstens als schöner und liebenswürdiger erscheint, als das, was recht und gut ist, und daher auch der Ernst des sittlichen Urtheils an der Erregung persönlicher Theilnahme abgestumpft wird. Was gilt die Sünde, wenn man, um es so auszudrücken, so schön sündigt wie Faust, und weil man als ein Faust sündigt, durch seinen Untergang nur das Mitleid über sich hereinruft! Und ist nicht der Mensch nur zu geneigt, wenn man ihm eine schöne Sünderin vor die Augen malt, welche Buße thut, lieber auf ihre Sünde hinzuschauen, als auf ihre Buße? Die Parallelen der Erfahrung des täglichen Lebens und der Bibel können um so weniger etwas beweisen, weil sie diese Dinge nicht im poetischen Spiegelbilde und darum mit dem Reize der Poesie hinstellen, sondern in der nackten Wahrheit der Wirklichkeit, und die Bibel wenigstens nicht verfehlt, damit den vollen sittlichen Ernst zu verknüpfen, welcher dem Misbrauch einen starken Riegel vorschiebt, obwohl die Bibel gar nicht so rigoros, vielmehr sogar, wenn man will, echt poetisch darin ist, daß sie den Reiz des Sinnlichschönen und Angenehmen in den von Gott geordneten Schranken anerkennt, ihn aber auch zu heiligen und zu verklären sucht; vgl. Sprichwörter 5. V. 18. 19. Wäre es daher nicht möglich, die Lectüre Göthe's mit der heranwachsenden Jugend so zu handhaben, daß jener gefürchtete sittengefährliche Einfluß abgewehrt und ihm mit Erfolg entgegengearbeitet würde, so müßte sie unbedingt unterlassen und um so mehr unterlassen werden, als es eben eine heranwachsende Jugend ist, mit welcher der Dichter gelesen werden müßte, also eine solche, die neben ihrer relativen sittlichen Rein=

heit und Unschuld noch nicht die sittliche Reife und Kraft besitzt und besitzen kann, welche sie waffnet gegen das Unreine und Sittlichverwerfliche, auch wenn es in schöner Form ihr gegenübertritt. Es mag nun allerdings schwer sein, den sittengefährlichen Einfluß der Lectüre Göthe's abzuwehren, aber unmöglich ist es darum keineswegs, und ist es schon deswegen nicht, weil die besprochene Schattenseite der Götheschen Dichtung nicht in allen seinen Werken gleich stark hervortritt, so daß es nur die Sache der pädagogischen Weisheit ist, hier das Rechte zu treffen. So werden wir also auch von dieser Seite aus betrachtet kein Bedenken tragen dürfen, die Lectüre Göthe's in den öffentlichen Unterricht aufnehmen zu dürfen. Um so wichtiger aber wird dann die Frage nach dem Was und Wie werden.

Der Grundsatz nun, welchen der Artikel: Deutsche Sprache Band I. S. 916 vertheidigt, daß ein eigentlich literaturgeschichtlicher Unterricht für die Altersclassen, welche wir im Auge haben, verwerflich sei, wird im allgemeinen festbleiben müßen, obwohl er sich, auf ein bescheidenes Maß zurückgeführt, vielleicht noch verhältnismäßig rechtfertigen läßt für die früheren Perioden der deutschen Nationalliteratur, sofern er dazu dienen soll, das geschichtliche Bild von der Entwicklung des deutschen Volkes überhaupt etwas vollständiger auszuzeichnen, und es auch beim besten Willen nicht möglich sein wird, mehr als wenige Proben älterer deutscher Literatur selbst zu lesen. Jedenfalls aber nun kann von einem eigentlich literaturgeschichtlichen Unterricht in Beziehung auf die Periode der deutschen Classiker nicht die Rede sein, denn hier gerade werden die mit Recht gefürchteten Nachtheile, die Erzeugung eines oberflächlichen naseweisen Absprechens und Nachsprechens, eines blasirten, für den bildenden Einfluß und einen lebendigen Genuß abgestumpften Wesens ganz besonders eintreffen, vollends gar wenn ein solcher Unterricht der weiblichen Jugend dieses Alters applicirt werden wollte, wäre dies in der That nichts anderes, als eine Anweisung, ihr die Strümpfe blau zu färben. Wie wäre aber eine literaturgeschichtliche Behandlung Schillers und Göthe's im strengen Sinn auch nur möglich, da die Bedingungen des Verständnisses in diesem Alter fehlen und fehlen müßen, vor allem die Kenntnis des Entwicklungsganges der neueren Philosophie! Also gilt es allerdings vielmehr „Lesen und immer wieder Lesen" (Bd. I. S. 916); aber freilich auch eine strenge Auswahl dessen, was man mit der Jugend liest, und eine solche strenge Auswahl ist bei Göthe doppelt nothwendig, nicht nur weil manches gerade von dem Bedeutendsten, wie Faust, den Horizont dieses Alters übersteigt, sondern auch wegen der oben besprochenen materiellen Bedenken. Gelesen, im öffentlichen Unterricht von Lehrern und Schülern gelesen werden kann und darf entschieden nur das, was nicht positiv verstößt gegen christliche Sittlichkeit und Sitte, was also insbesondere frei ist von allem Bedenklichen und Gefährlichen in Beziehung auf das Gebiet der geschlechtlichen Verhältnisse. Dadurch zieht sich nun freilich bei Göthe der Rahmen sehr in die Enge. Ganze Stücke der Art — und Ganzes zu lesen ist eben auch wieder gerade besonders wichtig — wären doch nur Iphigenie, Herrman und Dorothea, Tasso, obwohl dann auch Einzelnes, wie aus Dichtung und Wahrheit, von den lyrischen Gedichten, Balladen ꝛc. nicht ausgeschlossen werden kann, während Faust, Egmont, Göz von Berlichingen ꝛc., so bezeichnend sie auch für die Göthesche Art sind, auf der Seite bleiben müßen. Allein soll nun von diesem weitern gar nichts gesagt, soll das, was man nicht öffentlich und gemeinsam lesen kann, ganz mit Stillschweigen übergangen werden? Ich glaube darum nicht, weil theils der Lehrer doch nicht hindern kann, daß Schüler und Schülerinnen für sich auch nach diesem weitern greifen, und auch von ihren Eltern häufig genug nicht daran gehindert werden, und daher die Pflicht hat, dem gefährlichen Einfluß einer solchen Privatlectüre wenigstens die Spitzen abzubrechen, theils darum nicht, weil die Schüler in höhere Bildungsanstalten, wie die Universität, übergehend nun sich selbst und der freiesten Wahl ihrer Lectüre in der Regel überlassen sind, und weil die literaturgeschichtliche Behandlung der deutschen Classiker auf den Universitäten sich meist nur auf den ästhetischen Standpunct stellt, wenigstens den

ethischen, religiösen nicht in der Weise hervorkehrt, daß sie darauf ausgehen würde, dem möglichen schädlichen Einfluß der Lectüre deutscher Classiker entgegenzuwirken; sie mag freilich dabei von der Voraussetzung sich leiten lassen, sie habe es mit einer wohlerzogenen und sittlichreifen Jugend zu thun, vor der und mit der man von den Dingen reden könne und müße, wie sie einmal sind. Aber eben diese Voraussetzung, wenn sie überhaupt auch nur gemacht und bedacht wird, kann sie so ohne weiteres gemacht werden? Und stellt sie nicht eben eine Forderung, welche die Lehrer und Erzieher schon vorher zu erfüllen haben? Allerdings — haben die Lehrer, sofern sie auch Erzieher sind, überhaupt die Pflicht, die Jugend in dieser so wichtigen Uebergangsperiode sittlich zu leiten und zu stärken, so kommt es ihnen ganz gewiß auch zu, sie sittlich zu waffnen gegen die gefährliche und schädliche Wirkung, welche die Lectüre deutscher Classiker auf sie haben kann, und sie auf den Boden zu stellen, auf welchem ihre künftige größere Selbständigkeit ihnen nicht zum Fallstrick wird. Darum werden die Lehrer mit den Schülern, sobald diese dafür geistig reif sind, offen reden müßen von allem dem, worin Göthe's Weltanschauung mit den Grundsätzen einer sittlichen und der christlich religiösen Weltanschauung in Collision kommt. Es genügt aber nicht, so wichtig es auch ist, den Schüler darauf hinzuweisen, daß die Poesie ein Bild von der Welt hinstellt, nicht wie sie sein soll, sondern wie sie ist im Guten und Bösen, und es daher ganz verkehrt wäre, aus ihrer Darstellung eine Lebensmoral schöpfen zu wollen, sondern man muß dem Dichter positiv das Recht bestreiten, die Grenzen, welche die christliche Ethik zieht, in der Weise, wie er es thut, zu überschreiten, und ebenso die Freiheit, die er sich nimmt, einen sinnlichen Epikureismus dichterisch zu hegen, ja gewißermaßen zu heiligen. Der Lehrer wird dies auch in gleichem Maße thun können, ohne sich in den Verdacht sittlicher Splitterrichterei und eines kunsthassenden Pedantismus, welcher seinem Worte den Erfolg rauben würde, bei seinen Schülern zu bringen, als er daneben ein wahres und warmes Interesse für die Poesie zu erkennen giebt und dem Dichter in allen seinen unläugbaren Vorzügen volle Gerechtigkeit widerfahren läßt. Der Lehrer muß in seiner ganzen Persönlichkeit, in seinem Thun und Reden überhaupt dem Schüler ein Vorbild geben von jener sittlichen Stärke, Ruhe und Entschiedenheit und von jener männlichen Keuschheit insbesondere, welche nicht nur an allem dem Unreinen und Verkehrten, das man nun einmal in der Welt sehen und hören muß, hülle es sich auch in die schönste Gestalt, unbewegt vorübergeht, sondern es sogar, wo es nöthig ist, streng zurückweist, und muß dabei doch lebensfrisch und lebenswarm bleiben und sich Herz und Auge offen erhalten für alles, was wahrhaft groß und schön, herzgewinnend und herzerhebend ist. Getragen von diesem Eindruck seiner Persönlichkeit wird sein Wort auch in dieser Beziehung einen Eingang gewinnen und dem Jüngling zur Waffe und Schutzwehr werden. Es wird aber, um dies zu erreichen, selbst das nicht hinreichen, daß man auf die Schattenseiten der Götheschen Poesie hinweist, sondern man wird sich auch nicht scheuen dürfen, zur Erklärung und richtigen Beurtheilung dessen, was man tadelt und misbilligt an Göthe's Poesie, auch die Persönlichkeit des Dichters selbst, dieses „Salomo's der Dichtkunst," wie Albert Knapp in seinem Gedichte über Göthe ihn treffend nennt, seinen Lebensgang und seinen Charakter mit hereinzuziehen. Hiegegen protestirt man nun freilich häufig nicht nur im allgemeinen schon darum, weil dies eine unbefugte Vermischung der Person und des Gegenstandes, sowie des ethischen und des ästhetischen Urtheils sei, sondern auch aus dem besondern Grunde, weil man damit die frische begeisterte Hingebung an die Kunstwerke des Dichters zum voraus zerstöre und die Freiheit des Urtheils gefangen nehme. Allein nicht nur erfordert schon das volle Verständnis der Werke des Dichters schlechterdings die Kenntnis dieses Exponenten, der in der Persönlichkeit und in dem Leben des Dichters gegeben ist, sondern man muß sich dazu noch ganz besonders dadurch aufgefordert fühlen, daß viele von denen, welche so eifrig gegen die Vermischung der persönlichen Beurtheilung Göthe's mit der seiner Werke protestiren, ganz in denselben Fehler verfallen, und einem

persönlichen „Göthecultus" huldigen, der nicht nur oft ins Abgeschmackte sich verliert, sondern geradezu Widerwillen und Ekel erregen muß. Solchem Unwesen gegenüber, von welchem selbst der neueste treffliche Biograph Göthe's, Lewes, sich nicht ganz frei gehalten hat, gilt es, alle Schattenseiten der Götheschen Persönlichkeit, seinen feinen sinnlichen Epikureismus, sein sittlich unentschiedenes und unkräftiges, sein aristokratisch stolzes und undeutsches Wesen mit derselben Gerechtigkeit hervorzuziehen und zu beleuchten, mit welcher man auch dem Liebenswürdigen, dem Ruhigklaren und Menschlichschönen seiner Persönlichkeit die volle Anerkennung zollt. Der beliebte Grundsatz, die Person und ihre geistigen Schöpfungen auseinanderzuhalten, ist mit aus der Weltanschauung herausgewachsen, welche Göthe vertritt, er ist aber darum nicht weniger einseitig und falsch, ja, um es gerade herauszusagen, er ist positiv widerchristlich. Die Furcht endlich, durch dieses Hereinziehen des Persönlichen der Jugend den reinen und freudigen Genuß des Dichters zu verderben, ist gewiß grundlos, wenn anders der Lehrer nur dabei versteht, durch sein eigenes Beispiel und durch die Art der Behandlung des Dichters die Begeisterung und Liebe zu erzeugen, welche überhaupt die Beschäftigung mit diesen Schöpfungen der Dichtkunst fordert und fordern darf, und sie zu erzeugen eben an den Dichtungen, welche vorzugsweise verdienen, mit der Jugend gelesen zu werden. Wie nun aber für diesen Zweck jene oben ausgehobenen Dichtungen Göthe's in der öffentlichen Lectüre behandelt werden sollen, darüber außer den allgemeinen, für das Lesen deutscher Classiker in den höheren Classen geltenden Regeln (vgl. d. Art. Deutsche Sprache) noch besondere aufzustellen, scheint kaum nöthig, wenigstens müßte sich der Unterzeichnete, der nur kurze Zeit in der Uebung solchen Unterrichts gestanden ist, davon eigentlich dispensiren. Die Bedenken mancher Pädagogen gegen den Werth und Nutzen der schulmäßigen Beschäftigung mit unsern deutschen Classikern, die Sorge, daß „die jugendliche Frische in dem Ergreifen nationaler Kunstwerke, die erste, duftige Begeisterung in dem Berühren und Hineinleben ohne pädagogisches Lenkseil" zerstört oder geschwächt werden möchte (vgl. Band I. S. 920) — sind allerdings wohl zu beherzigen. Eine „allzuverstandesmäßige Zergliederung" und vollends das Herbeischleppen von gelehrtem Apparat können dem Gesammteindruck und der Empfindung der hervorstechenden einzelnen Schönheiten, worauf es doch in diesem Alter hauptsächlich ankommt, nur zu leicht schaden, wogegen dieses Ziel viel eher erreicht werden kann durch wiederholtes, in der rechten Weise geschehendes Vorlesen durch den Lehrer und die Schüler, etwa auch mittelst des dramatischen Vortrages vertheilter Rollen durch die Schüler, womit sich auch einzelne erläuternde, namentlich ästhetische Bemerkungen verknüpfen mögen (vgl. d. Art. Deutsche Sprache). Allein ganz möchte doch wegen des möglichen Misbrauches und Uebermaßes eine tiefer eindringende und länger verweilende Behandlung der deutschen Dichterwerke im öffentlichen Unterrichte nicht zu verwerfen sein, wenn mit dieser Lectüre wirklich nicht nur ein vorübergehender Genuß, sondern ein bleibender Gewinn erzielt werden soll; liest man ja doch auch die Dichterwerke des classischen Alterthums nicht nur darum statarisch, weil man die sprachlichen und antiquarischen Schwierigkeiten des Verständnisses zu überwinden hat, und kommt es doch dabei ganz auf die Art und das Maß und insbesondere darauf an, daß der Lehrer das ästhetische und sittliche Interesse im Schüler vorzugsweise zu erregen und die kritische Betrachtung, wenn auch nicht völlig auszuschließen, doch so unterzuordnen weiß, wie es einem Alter angemessen ist, welches allerdings vielmehr anschauen, aufnehmen, lieben und bewundern, freilich nicht nur mit der Phantasie und dem Herzen, sondern auch mit dem Kopfe bewundern lernen soll, als analysiren, kritisiren und registriren. Ein tieferes Eingehen nicht nur auf den Inhalt, sondern selbst auch die Form bei der Lectüre Göthescher Dichtungen mit der Jugend wird aber um so mehr gerechtfertigt sein, als die Schüler durch diese Lectüre auch lesen, und die Classiker lesen lernen und durch die Gewöhnung an ein tieferes Eindringen und einen vertrauten Umgang mit diesen classischen Schöpfungen vor jener verderblichen Vielleserei und Schnell-

leserei bewahrt werden sollen, zu welcher die ästhetische Literatur der Jugend so leicht Veranlassung giebt.

Soll nun aber doch auch noch etwas specielles gesagt werden über die Behandlung der Dichtungen Göthe's, welche wir für die öffentliche Lectüre mit den Schülern ausgezeichnet haben, so möchte die Iphigenie sich ganz besonders dazu eignen, nicht nur überhaupt das Eigenthümliche und Große Göthescher Poesie, sondern auch in diesen Vorzügen insbesondere der erhabenen Ruhe, Einfalt und Durchsichtigkeit ihre Verwandtschaft mit dem classischen Alterthum nachzuweisen, ebenso aber auch den Unterschied des antiken und modernen Standpuncts, welcher vor allem in dem seelenvollen Wesen, der Reinheit, Zartheit und Innigkeit des Inhalts, sowie in dem durch das Stück wehenden „Hauche des Friedens" sich zu erkennen giebt. Wenn man das Letztere „das deutsche Erbtheil" genannt und in unserm Stücke die Lösung des großen Problems, den Geist des Alterthums mit deutschem Leibe zu umkleiden, gefunden hat (Vilmar), so ist dies wohl wahr. Man wird aber ebenso gut, vielleicht noch richtiger und genauer sagen können: die Iphigenie Göthe's sei die christlich verklärte Iphigenie des classischen Alterthums; es ist nicht die Iphigenie der griechischen Poesie; daß sie das nicht ist, zeigt jedem schon die Vergleichung der Iphigenie des Euripides unverkennbar; die Göthesche Iphigenie ist aber auch genau gesprochen nicht eine christliche Madonna, wie man sie genannt hat, denn es ist doch nur griechische Individualität, aber ins Ideal erhoben, in das Bild echt menschlicher Größe und Schönheit verklärt, was wir hier vor uns haben. Aber die Farben und Töne dieser Verklärung stammen aus dem Christenthum und zwar dem Christenthum, wie es in Fleisch und Blut der neuern Zeit übergegangen alles wahrhaft menschlich Große, Schöne und Edle bezeichnet, ohne daß es den Namen des Christenthums trägt und tragen will, vielmehr sogar der menschlichen Natur als ihr ursprüngliches Eigenthum gerade im Gegensatz zu dem schärfer, voller und eigenthümlicher ausgeprägten Christenthum der Bibel zugesprochen wird. Wie lehrreich ist es nun, die Selbsttäuschung des großen Dichters, wenn ich so sagen soll, über den Ursprung der hohen Anschauungen, welche er in seiner Iphigenie zum Ausdruck bringt, durch die Vergleichung mit dem wahren Wesen des classischen Alterthums überhaupt und dem Charakter der Euripideischen Iphigenie insbesondere nachzuweisen, wie lehrreich aber auch, die Kunst des Dichters zu bewundern, der doch dieses christliche Metall ganz nur in den Formen classischer Anschauung ausprägt, der die Romantik der christlichen Innerlichkeit, die Tiefe und Zartheit christlichen Gefühls und christlicher Phantasie nicht durchbrechen und für sich laut werden, sondern sie nur gleichsam über der ruhigen, durchsichtig klaren classischen Form hinschweben läßt, so daß es dem Leser zu Muthe wird, wie wenn er „in den Schatten des alten heiligen Haines," „in der Göttin stillem Heiligthum" und an den Gestaden der weiten See, wo „den Freunden die Wellen bis an die Füße spielten," von ferne Glocken und Orgeltöne hören müßte. Unsre Iphigenie der Jugend auch als ein Muster des Drama's vorzuführen, will uns zwar die Strenge der Kritik wegen „des Mangels an Handlung" verbieten, aber nicht nur ist hier, nach Schillers vortrefflichem Ausdruck, die Gesinnung zur Handlung gemacht und darin eine Warntafel aufgestellt gegen diejenigen, welche einerseits das Schauspiel zum Tummelplatz sich überstürzender, effecthaschender Handlung machen, andrerseits in ihm nicht ein inneres Leben hervortreten und sich abwickeln lassen, sondern an den dramatischen Rahmen Guirlanden schöner Reden und Sentenzen aufhängen (vgl. auch Vilmar) — sondern es ist und bleibt die Iphigenie gleichwohl ein wahres, nur etwa von Tasso noch übertroffenes Muster und Vorbild dramatischer Schürzung und Lösung. Endlich ist nicht das Letzte, auf was der Blick mit dem vollen Wohlgefallen der Bewunderung verweilt, die Vollendung der dichterischen Sprache, welche wie ein schöner Leib um die schöne Seele des Inhalts sich schmiegt, und die durchgebildete Melodie und Harmonie des Verses, welche den Leser wie auf sanften Wellen dahinträgt. — Im Unterschied von der Iphigenie stellt uns Göthe mit Her-

mann und Dorothea ganz in die Gegenwart und zwar die unpoetisch scheinende Gegenwart des häuslichen und bürgerlichen Lebens hinein und bringt uns in den einfachen Verhältnissen und Verwicklungen eines solchen engeren Kreises die Einheit eines sittlich gesunden, tüchtigen und ernsten Strebens mit der wahren Poesie des Lebens zur Anschauung, welche auch das Alltägliche und Kleinste zu verklären vermag. Den hohen Reiz und Werth dieser Dichtung hat man aber mit Recht auch darin gefunden, daß der Dichter dieses „häuslich bürgerliche Epos" abstellt auf den durchleuchtenden Hintergrund bedeutender Zeitereignisse, und es damit bewahrt vor jener Mattherzigkeit und sentimentalen Waschhaftigkeit, in welche die idyllische Schilderung der Behaglichkeit des häuslichen Stilllebens so leicht verfällt. Wenn nun in dieser Beziehung Hermann und Dorothea durch diese seine Vorzüge ein erwünschtes Mittel darbietet, die Jugend zu warnen vor einseitiger Bewunderung des Idyllischen, welche in ihrer Art ebenso verderblich wirken könnte, wie das gierige Haschen nach allerlei Leidenschafts-, Sturm- und Drangpoesie, so wird man es — und gerade bei der öffentlichen Lectüre des Stücks — doch auch beklagen müßen, daß der Dichter seine Poesie nicht auch ferner und noch enger mit den Interessen des öffentlichen und nationalen Lebens zusammengeknüpft hat, wozu er in Götz von Berlichingen als einem echten Volksdrama einen so schönen Anfang gemacht hatte (obwohl gerade Götz um mancher Einzelnheiten willen sich nicht unbedingt wie Hermann und Dorothea zur öffentlichen Lectüre mit der Jugend, welche wir hier im Auge haben, eignen möchte). Sodann wird man auch bei aller Anerkennung der Schönheiten dieser Dichtung nicht verschweigen können, daß der Dichter unbeschadet der kräftigen, gesunden Individualität der Lebensverhältnisse, welche er hier dichterisch verherrlicht, doch noch etwas tiefer in die Saiten greifen und diesem Lebensbilde einen noch viel innigeren und kräftigeren Ton hätte geben können, wenn er den religiösen Grundton stärker angeschlagen hätte, als er ihn anschlägt, d. h. aber zuletzt, wenn er erkannt hätte, wie das Christenthum, indem es das Kleinste und Alltägliche an das Höchste und Größte anknüpft, über das menschliche Leben ein Licht überirdischer Verklärung hineinwirft, das alle Schönheit und Anmuth rein menschlicher Poesie weit überstrahlt.

Wenn wir nun auch noch ein Wort über Tasso beifügen sollen, so könnte freilich eigentlich erst noch gefragt werden, ob überhaupt die Behandlung desselben mit dieser Altersstufe zweckmäßig sei, sofern dieselbe doch nicht ganz fähig zu sein scheinen könnte, die Lebensstellungen, in deren Kreis unsre Dichtung sich bewegt, und den eigenthümlichen Conflict, um welchen sich ihr Interesse vorzugsweise dreht, richtig zu schätzen. Auf der andern Seite möchte es aber gerade von Werth sein, dieses Verständnis in der heranwachsenden Jugend zu fördern, weil es ihr naheliegt, diesem lebendig erregten Gefühle, das in seiner innern Wahrheit und Kraft die conventionellen Formen und Schranken ohne weiteres durchbrechen zu dürfen glaubt, Recht zu geben und den Werth einer sich selbst beherrschenden Mäßigung und der Unterordnung unter gegebene sociale und geschichtliche Verhältnisse zu unterschätzen. Freilich kann man an unserem Stücke auch Veranlassung nehmen, der Jugend die Gefahr, in welche sie ihr künftiger Eintritt in das öffentliche Leben nur zu leicht hineinführt, vor die Seele zu stellen, die Gefahr, nicht nur die dichterische Begeisterung, sondern auch die Lauterkeit, Wärme des echt menschlichen Gefühls überhaupt, welches die Schranken des öffentlichen und geselligen Lebens zwar nicht gewaltsam durchbrechen, aber sie doch erweichen, vergeistigen und sittlich reinigen soll, der „weltmännischen Gemessenheit" und dem conventionellen Formalismus zum Opfer zu bringen. Uebrigens wird es dem Lehrer leicht werden, auch zu zeigen, daß die vollständige Lösung des Conflictes, den der Dichter hier schildert, auch wieder nur in den Grundsätzen des Christenthums gegeben ist. Bietet ferner Tasso reichliche Gelegenheit dar, das Edle, Zarte, Feine, wie das Gemessene, Besonnene und Feste zu bewundern, womit der Dichter seine Gestalten ausstattet und dem Leser auch die Lichtseite höherer Lebenskreise nahe zu rücken weiß, so liegt auf der andern Seite

auch in der Beobachtung ein eigenthümlicher Reiz, wie der Dichter die Raffinerie, den Mangel an sittlicher Wahrheit, Einfalt und Kraft, welche so leicht an das Hofleben und an die hohe Bildung Hochgestellter sich knüpfen, mit feiner taktvollen Polemik bloßlegt, obwohl man dabei dann auch begreifen lernt, wie für Göthe selbst, der offenbar in Tasso auch persönliche Erlebnisse dichterisch „von sich abgelöst hat," dieses Hofleben dennoch zur „Delila geworden ist, welche den Simson seiner Locken beraubte." Bedenkt man endlich auch noch die große Kunst, welche der Dichter in der Anlage und Durchführung seines Stückes bewährt, in der Art, wie er die einzelnen, leise vorausdeutenden Töne anschwellen läßt, bis sie „in ihrem vollen Klange zur Harmonie des Ganzen zusammenschlagen," so mag es allerdings nicht zu viel sein, wenn man gesagt hat, daß kaum ein Product unserer Literatur so geeignet sei, den Geschmack an alltäglichem Unterhaltungsfutter von Grund aus zu verderben und den Leser zu wiederholtem Lesen und einem sich stets erneuernden Genusse einzuladen (Vilmar), was für sich schon einen starken Beweggrund bilden müßte, den Tasso mit der heranwachsenden Jugend zu lesen. Da wir uns nun schon fast zu lange an den besprochenen Hauptstücken aufgehalten haben, müßen wir es unterlassen, auch noch zu reden von der Behandlung einzelner ausgewählter Bruchstücke aus solchen Werken Göthe's, die sich als Ganzes nicht eignen, wie aus Göz von Berlichingen, Reinecke Fuchs, Dichtung und Wahrheit aus meinem Leben, sowie auch einzelner lyrischer Gedichte, Balladen 2c. Einem erfahrenen Lehrer wird es auch da nicht an mannigfaltigem und reichem Stoffe fehlen, um den Sinn der Schüler für wahre dichterische Schönheit zu wecken und zu nähren, aber auch nicht an Aufforderung, der Jugend zu zeigen, wie ein reiner und fester sittlicher Sinn und eine lebendige Frömmigkeit kein Hindernis sind, alles wahrhaft Schöne zu bewundern und zu genießen, vielmehr gerade ein Mittel, sich den Genuß und den Gewinn zu erhöhen, weil sie lehren, den Honig vom Gift zu unterscheiden und das Große und Schöne am Größten und Schönsten zu messen. **Landerer.**

Gottesfurcht, Gottseligkeit, s. Frömmigkeit.

Gouvernante. Wie der Name der Bonne, so stammt auch der Name der Gouvernante aus dem Französischen, ja wir brauchen für diesen Begriff das Fremdwort mit noch größerem Rechte, da die Trägerinnen desselben ursprünglich vorzugsweise aus Frankreich bezogen wurden. Erzieherinnen sind beide, die Bonne und die Gouvernante; wenn also Puristen diesen deutschen Ausdruck vorziehen, so treffen sie nicht ganz das Rechte: ebenso bezeichnet der Name Lehrerin, oder gar Hauslehrerin etwas anderes, als was man mit Gouvernante bezeichnen will. Bemerkenswerth ist immerhin, daß auch andere Sprachen dieses Wort bei sich eingebürgert haben: die englische sagt governant und governess, die russische guwernantka; ja franzusinka wie bei uns „Französin" ist eine weniger respectvolle Bezeichnung für unsern Begriff im besondern. *)

Der Stand der Gouvernante ist ein ganz moderner: er ist durch ein Bedürfnis entstanden, welches erst die neuere Zeit kennen gelernt und zu befriedigen gesucht hat. Darum ist er ein ziemliches jünger als der Stand des Hofmeisters. Wo z. B. eine Familie auf dem Lande keine Gelegenheit hatte, ihre Töchter die Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen zu lassen, welche die moderne Erziehung der gebildeten Stände mit mehr oder weniger Recht verlangt, und wo man die Töchter nicht aus dem Hause geben wollte, um sie in einem Pensionat, wie man sagt, bilden zu lassen, da mag sich die Mutter nach einer gutgeschulten Gehülfin umgesehen haben, die dann lehrte was sie konnte an Schulwissen, Künsten, und sogenannten weiblichen oder vielmehr dämlichen

*) In Frankreich heißt übrigens heutzutage die Gouvernante institutrice, sie würde sich durch den Namen gouvernante herabgesetzt glauben. Eine Bonne läßt sich aber gerne gouvernante nennen. Das Wort gouvernante bezeichnet außerdem schon längst und auch jetzt noch ganz gewöhnlich une femme qui gouverne le ménage surtout d'un homme veuf ou célibataire, eine Haushälterin. Aehnlich heißt bonne da und dort in Frankreich und in der Schweiz das Stubenmädchen, die Hausmagd, ohne alle Beziehung zu Kindern.

Arbeiten, wohl auch die jüngeren Knaben in ihre Lehre und Zucht nahm, während der Vater, der Lehrer der Knaben, ein Geistlicher in der Nähe die Töchter unterwies in höherem Wissen. So hatte sie einen gut gegründeten Platz im Hause, war ohnehin wohl oft eine Angehörige der Familie, und nahm sich auch des Hauswesens mit an. Das ist und heißt indessen noch nicht Gouvernante. Jenes Bedürfnis nun wurde aber wohl zunächst und vorzugsweise in reicheren aristokratischen Häusern empfunden, wo die Mutter sich mit der geistigen Pflege der Töchter nicht befassen konnte oder wollte, aus Mangel an Zeit, aus Vornehmheit, oder weil sie selber den gesteigerten Ansprüchen an wissenschaftliche oder künstlerische Bildung nicht genügen zu können fürchtete. Dieser Umstand im allgemeinen schon gab dem Stande der dazu Berufenen, der Gouvernanten etwas aristokratisches. Im 17ten Jahrhunderte gab es indessen gewiß noch sehr wenige Gouvernanten, mit Ausnahme der höchsten Kreise. Von Gouvernanten in Fürstenhäusern wollen wir aber hier nicht handeln, denn diese sind etwas apartes; sie sind nicht selten verheirathete Frauen oder Wittwen, was sehr zu loben, und öfters aus der großen Welt selbst, auch wandern sie nicht, und sind viel früher an den Höfen aufgenommen gewesen, als der Name der Gouvernante als solcher existirte. Erst als in der zweiten Hälfte desselben die französische Sprache als höfisches und vornehmes Conversationsmittel in den höheren Kreisen allgemein zu werden anfieng, ja bei uns Deutschen in der Folge bis zu den mittleren Ständen herunterstieg, zu den mehr oder weniger eiteln Honoratioren, da ward allmählich das Verlangen nach Gehülfinnen laut, welche mit den der Kinderwärterin entwachsenen Töchtern sollten französisch parliren können. Mütter und Töchter wünschten sie herbei, leise und laut: und diesen Ruf vernahm die fein hörende französische Gouvernante, und begann ihre Mission unter den Culturvölkern der neuern Zeit. Die Mode, wie bei allem was von Paris kommt, that das Ihre hinzu. Bald ertönte jener Ruf bis aus dem fernen, civilisationsbedürftigen Osten hervor, die Nachfrage ward stärker, der Artikel ward nicht mehr bloß aus Frankreich geliefert. Eine Menge deutscher und englischer Mädchen und Frauen haben seit jener Zeit ihre Lebensaufgabe in fremden Häusern zu erfüllen gesucht, und in unsern Tagen ist wie in vielen andern Dingen dem Bedürfnis durch den Andrang der Candidatinnen wie es scheint mehr als genügt, und die Concurrenz beginnt der ohnehin nicht zu beneidenden Gouvernante ihr Loos noch schwerer zu machen. Dieser Zeitpunct ist denn um so eher geeignet, daß die ernste Wissenschaft der Pädagogen, wie die Eule der Minerva, ihren Flug hinter der leicht beschwingten Französin her nimmt, und sie und ihre Standesgenossinnen betrachtet, wie sie sind, was sie thun und was sie leiden in den Häusern, wo man eine Gouvernante halten zu sollen glaubt.

Der Erinnerung des Verfassers steht eine Anzahl solcher jüngerer und älterer Damen zu Gebot, und dem Zweck dieses Aufsatzes liegt es wohl nahe, mit theilnehmender Schärfe die Reihe durchzugehen. Es wird sich dabei für diejenigen, welche an diesem Artikel ein Interesse haben, am Ende mehr lernen lassen, als aus theoretischen Betrachtungen und abstracten Sätzen. Ohnehin ist es geradezu unmöglich, die Gouvernante in einem einzigen typischen Bilde zu zeichnen: die Gattung theilt sich in mehrere Arten, die Spielarten abgerechnet. Die Typen der einzelnen werden wir wohl im allgemeinen in folgenden Gruppen unterbringen können. Also

1) die handwerksmäßige Gouvernante. Man verzeihe das Wort, es soll keinen Vorwurf enthalten: denn es sind recht tüchtige Individuen darunter begriffen. Sie ist fast durchweg aus einer ehrenwerthen bürgerlichen Familie, Tochter eines Beamten, Geistlichen und dgl., hat meistens viele Geschwister, und oft Schwestern, die ebenfalls Gouvernanten sind. Durch ihre Eltern oder Vormünder ist sie zur Gouvernante bestimmt worden, hat fleißig und sorglich ihre Lehrjahre als Schülerin, seltener als Unterlehrerin an einem Mädcheninstitut durchgemacht und allerlei ganz ordentlich gelernt. Nun kommt sie in eine Stelle mit dem naiven Bewußtsein, daß sie dieselbe ausfüllen könne: aus der Schweiz und aus Frankreich wohl auch mit einem brevet ver-

sehen. Ohne Stolz auf ihr Wissen, ohne besondere Eitelkeit, aber auch ohne Bescheidenheit, erklärt sie sich für fähig, Französisch und Zeichnen, Geschichte und Geographie, Musik und Rechnen u. s. w. zu lehren. Man glaubt ihr, und sie beginnt arglos ihr Geschäft. Die Täuschungen bleiben nicht aus, aber sie bleibt ungebeugt, und weiß mit holdem weiblichem Muth verschiedenartigen Stürmen zu widerstehen. Ohnehin wird sie nicht vorzugsweise in glänzenden, hohen Häusern, vielmehr gerne auch in wohlhabenden, mehr bürgerlich lebenden Familien angetroffen, welche für die brillanten Fertigkeiten in fremden Sprachen und in musikalischer Execution kein so kritisches Auge und Ohr haben, wie jene, wo so häufig gerade die Oberfläche, die Aussprache, der Anschlag als Hauptsache betrachtet wird. Sie nimmt es auch nicht übel, wenn man ihr einzelne Fächer abnimmt und durch Privatunterricht ersetzt: dafür arbeitet sie unter Umständen mit der Nadel und in Deutschland selbst mit dem Bügeleisen fröhlich mit: und bei Familienfesten spielt sie Walzer und Contretänze über Berg und Thal, und servirt den Thee und streicht die Butterbrode. Sie läßt sich gerne bei ihrem Taufnamen nennen; von manchen Französinnen erfährt man kaum einen andern, als z. B. Mlle. Amélie, Célestine, Octavie, Virginie bis Zéphyrine. Im Unterricht ist sie meistens streng, sie theilt sehr accurat mit was sie weiß, und man muß genau lernen was im Buche steht. Abgesehen von einer oft unbarmherzigen Schärfe gegen die Kleinen ist sie ein gutherziges Wesen, ohne viel Geist, ohne ausschweifende Phantasie, mit sich selbst zufrieden; sie ist daher meist frisch und gesund, und conservirt sich gut. Dabei besitzt sie praktischen Verstand, ist pünctlich, gewissenhaft, und was die Franzosen sage nennen, wohl auch ein wenig aus Berechnung, denn sie weiß, daß ein guter Name zur Betreibung ihres Geschäfts gehört. Ebendarum ist sie auch sparsam, ja man sagt, sie werde wohl mit der Zeit ein wenig geizig. Sie kauft gewiß nicht leicht einen neuen Hut, wenn es nicht geboten ist, und mit Putz sucht sie keine Eroberungen zu machen. Wenn es erlaubt ist ihre geheimen Gedanken zu belauschen, so darf man wohl im Vertrauen sagen, daß auch sie gerne eine honette, liebe Hausfrau werden möchte und dazu wollen wir ihr auch von Herzen Glück wünschen. Zuweilen ist ein Hofmeister in ihrem Bereiche: und zwar dann gewöhnlich nicht der gewandte und erfahrene junge Herr, der in den vornehmen Kreisen Glück macht, sondern der bescheidenere, von etwas unbeholfenem Benehmen, der in Gesellschaften nicht viel zu reden weiß, und darum gerne und mit Ausdauer in den Notenheften blättert, und die Titelillustrationen der Musikalien studirt. Einen solchen leitet sie mit vortrefflichem Takt, sie unterjocht ihn, und wenn er es werth ist, bekommt er sie zur Frau, falls nicht früher ein ehrlicher Beamter oder Kaufmann ihr sein Herz und seine Hand geboten hat. Sie wird dann eine etwas pedantische Mutter, und eine treffliche Haushälterin. Bleibt sie aber unvermählt, so wird sie meistens eine heitere, gewandte alte Dame, welche ihre kleinen Ersparnisse streng zu Rathe hält, und doch ihren Respect zu behaupten weiß. Sie ist in dieser Beziehung in der That bewundernswerth und achtungswerth in hohem Grade. Welche Resignation, welches Heldenthum ein solches weibliches Gemüth ganz im stillen bethätigt, davon hat ein oberflächlicher Beurtheiler keine Ahnung. Bei kärglichem, oft kümmerlichem Auskommen klagt sie nicht, und lehnt sich keineswegs rebellisch auf gegen die undankbare falsche Welt, die nun einmal Schulmeister und Schulmeisterinnen meistens ärmlich bezahlt, und gleicherweise in der Mehrzahl der Fälle ausrangirt, wenn sie alt werden, ohne gehörig für sie zu sorgen. Sie muß öfters in vorgerückten Jahren noch mit Handarbeit nachhelfen, wenn sie nicht im Auslande eine bescheidene Rente erworben hat, wovon später. Zuweilen gründet sie auch eine kleine Erziehungsanstalt, in welcher sie dann eine etwas despotische Monarchin spielt gegen Lehrerinnen und Zöglinge. — Mit dieser Skizze ist ein zahlreicher Mittelschlag ohne Poesie und Romantik gezeichnet. Es scheint fast als ob sich dieser Typus am ausgeprägtesten unter den Gouvernanten französischer Zunge finde, und — soit dit sans blâme — unter den französischen Schweizerinnen. Die letzteren sollen häufig nach deutschem Begriff solidere Kenntnisse

haben; die eigentlichen Französinnen, zumal die Pariserinnen, wollen das nicht zugeben, sie haben ihr Examen bestanden, und thun sich auf ihre Tournüre, ihren Geschmack, ihre Aussprache auch etwas zu gute. In großen Städten bilden sich wohl kleine Coterien; in welchen sich Französinnen und Schweizerinnen mit landsmannschaftlicher Eifersucht gegenüber stehen. „Ces Suissesses,“ „ces Françaises“ geht es herüber und hinüber. Die letztern sind gewandter, die erstern gelehrter, eine spitze Zunge besitzen beide. — Indessen auch unter den deutschen und englischen Gouvernanten ist dieser Typus zahlreich vertreten, nur mit der entsprechenden nationalen Färbung.

Ganz anders gestalten sich die Aspecten bei der zweiten Fraction, welche mehr sporadisch vorkommt, und keiner Nationalität vorzugsweise angehört. Nennen wir sie

2) die hochstrebende Gouvernante: ich weiß kein anderes Wort zu finden: prétentieuse, ambitieuse würde man französisch sagen, und doch nicht das ganze damit bezeichnen. Wer hat nicht schon unter den Gouvernanten blasse, meist hochgewachsene Gestalten getroffen, in deren Zügen es geschrieben steht, daß sie sich für zu gut, zu vornehm halten für ihre Stelle, daß sie sich nicht glücklich fühlen in ihrem Berufe. Solche sind hier gemeint. Meistens stammen sie aus einem Hause, in welchem die Mittel mit dem Streben, es Höheren und Reicheren gleich zu thun, nicht gleichen Schritt hielten. Sie sind in Gewohnheiten erzogen, welche eine schlechte Vorbereitung auf die Entsagungen sind, die ihrer warten. Ihren Beruf haben sie selten gewählt, sie waren genöthigt ihn zu ergreifen; niedriger konnte nicht gegriffen werden, ihre Verwandten, ihr Name, ihr Stand wollten es. Da haben sie sich nun wohl eine glänzende Laufbahn gedacht, in jugendlicher Phantasie, und sich ermannt, in allem was die große Welt von ihnen verlangt sich auszubilden, je nach Umständen und Gaben mit mehr oder weniger Erfolg: äußerlich wenigstens repräsentiren sie gut, oft mit angeborener Eleganz, wie sie zu jenen Kreisen gut paßt, in welchen so vieles bloße Affectation ist. Die hochstrebende Gouvernante sucht die großen Häuser auf, und wird sich im stillen gerne manche Demüthigung ihres stolzen Herzens gefallen lassen, wenn es ihr gelingt, beim hohen Adel oder bei einem Millionär zu dienen. Sie ist mit sich selbst viel zu viel beschäftigt, als daß sie mit ihren Schülerinnen sich viel beschäftigen könnte. Daher kommt es wohl mit, daß die vornehmen Zöglinge solcher Damen oft so gar wenig positives lernen, mit Ausnahme der conventionellen Manieren, und der stereotypen Redeweise mit schöner Aussprache. Die hochstrebende Gouvernante leidet ferner früh an den Nerven, und hat Migräne; für ihre üble Laune sucht sie dann wohl ihre Zöglinge durch Complaisancen zu entschädigen, welche ihre Auctorität untergraben; allein sie hält auch hierin wohl mehr auf den Schein als auf das Wesen. Im Salon ist sie eine ganz andere als im Schulzimmer, sie citirt Byron und Heine: denn sie hat viel gelesen! sie glänzt am Piano, und singt mit durchdringender Leidenschaft, und erntet mit Stolz den Applaus der Gesellschaft. Aber nicht gern wird sie sich dazu verstehen, bei einer soirée dansante Musik zu machen, denn sie will selbst mit tanzen, und ohne daß sie selbst es weiß, erwarten ihre Gedanken, daß distinguirte Tänzer sie auffordern. In ihren Freistunden und bis tief in die Nacht liest sie Dichter und Romane, und nährt in ihrem unbewachten Herzen exaltirte Hoffnungen, sie sehnt sich, selbst eingebürgert zu werden in den Kreisen, in welchen sie sich bewegen darf. Der unglückliche Widerspruch in ihrem Innern wird nicht selten dadurch noch erhöht, daß sie in ihrem Gemüth einen geheimen Neid und Haß gegen die Begünstigten trägt, manchmal von Haus aus anerzogen, so daß sie nicht fähig ist, mit unbefangener, freudiger Dankbarkeit zu genießen. Es ist wirklich merkwürdig, daß man in manchem Hause, wo auf den Adel jederzeit losgezogen wird, doch die Tochter wo möglich zur Gouvernante in adelichen Häusern machen will. Diese eignet sich denn ganz besonders dazu, eine solche unzufriedene, anspruchsvolle Gouvernante zu werden. Aus mehr als einem Grunde erscheint ihr, wenn sie routinirter geworden ist, am vorzüglichsten eine Stelle bei Fräulein, welche keine Mutter haben, oder deren Mutter sich nichts um sie kümmert, was auf das Gleiche

hinauskommt. Zuweilen strebt sie sich des Hausregiments zu bemächtigen: die Intriguen, in die sie sich mit der Dienerschaft verwickelt, sind eine Quelle von verzehrenden Gemüthszuständen, wie sie aus jeder Usurpation entspringen. Selten erreicht sie ihren Zweck. Sie ist im übrigen nichts weniger als haushälterisch, sie kleidet sich mit feinster Recherche, und ist Richterin in Sachen des guten Geschmacks und der Mode. Wozu sollen ihr die kleinen Ersparnisse dienen? Sie erwartet ein großes Loos in Ungeduld. Aber die Zeit verstreicht. Wenn sie die Urtheile hören könnte, welche über sie fallen, würde sie vielleicht geheilt werden; doch kaum, denn sie gehört zu den thörichten Jungfrauen. Hie und da wird sie früh schon klatschsüchtig in hohem Grade, ein Fehler, der sich mit den Jahren nicht bessert; oder sie wird sentimental, und glaubt ein Recht zu haben, außerordentlich empfindlich zu sein. Ihre Confidenzen in diesem Punct sind sehr peinlich, und schwer zu behandeln. Die Täuschungen, welche sie erlebt, bessern sie selten. Die wenigen Fälle ausgenommen, wo sie eine Heirath macht, durch welche übrigens in der Regel kein Theil glücklich wird, ist ihre Zukunft eine trübe, ihr Leben ein verfehltes. Die Municicenz vornehmer Häuser sichert ihr manchmal ein Gnadenbrod, zuweilen reichlich genug, aber sie genießt auch dieß nicht mit Seelenruhe und mit Behagen; — man kann eine solche wohl an Spieltischen verzweifelt wagen sehen: auf Lotterie und Karten setzt sie fortwährend noch schwach glimmende Hoffnungen. Andere verkommen früher, einige enden noch trauriger.

Wir wenden uns zu einem Bilde, welches uns weniger wehmüthig stimmt, zu einer Abart der hochstrebenden, zu der gelehrten Gouvernante. Diese hat früh schon oder im Verlauf der Zeit ihren Trost und ihren Ruhm in der Wissenschaft gesucht und wie versichert wird auch gefunden. Sie treibt vieles, was nicht auf der Liste der gewöhnlichen Gouvernantenwissenschaften steht: sie liebt z. B. die Botanik, angeblich auch die Astronomie, und trägt häufig eine Brille, wenn sie eine gewisse Zahl von Jahren hinter sich hat. Ihre Correspondenz ist groß, sie gewöhnt sich in ihren Briefen ihre ganze Umgebung und sich selbst zu schildern, sie dichtet in Prosa und in Versen, sie schreibt auch dramatische Stücke zum Hausgebrauch bei Familienfesten und sonst: kurz sie leuchtet in mehreren Farben vor den Ungelehrten und hie und da auch in literarischen Kreisen. Wenn es ihr glückt, eines ihrer Erzeugnisse durch die Presse zum Gemeingut der Menschheit zu machen, dann hört sie nicht mehr auf. Sie verwandelt sich in eine Schriftstellerin. Weibliche Novellen, für welche sie in Tagebüchern und Briefen Stoffe findet, Blumen- und Stammbuchsprache sind ihr Fach; auch pädagogischen Lucubrationen giebt sie sich zuweilen hin. Je nach Umständen, aber selten, gelingt es ihr, den Ton zu treffen, der ihr ein Auskommen sichert. Wir wollen gewiß weder über verheirathete noch über unvermählte Autorinnen frivole und ungerechte Urtheile wiederholen, und kennen einzelne vortreffliche Erscheinungen aus unserm Gebiete gar wohl. Aber in der Mehrzahl der Fälle ist es mit den gelehrten Hochstrebenden doch ein eigen Ding. Zum Glück und zwar zu ihrem eigenen Glück sind sie nicht sehr zahlreich. — Es schweben dem Verfasser hier unter andern namentlich englische Originale vor, zu deren accomplishments auch Latin, Greek and classics gehören. Die gelehrte deutsche Gouvernante zumal verändert öfters ihre natürliche Sprache, welche auf eine unbeschreibliche und schwer erklärliche Weise einen eigenthümlichen Charakter und in der Aussprache einen zierlich zwitschernden oder doctoral schnarrenden Ton annimmt. Sie spricht gewöhnlich sehr grammatisch, und versetzt ihr Deutsch zugleich gerne mit kleinen Gallicismen, oder mit Anglicismen, kurz mit Zeichen, daß man die heimische Redeweise ein wenig vergessen oder sich abgewöhnt habe. Es ist charakteristisch, daß in letzterer Beziehung eben nur die Deutschen und zwar mit Absicht und Lust sündigen. Den Französinnen fällt es nie ein, in Germanismen zu machen. Auch schwärmt die Deutsche zwar sentimentaler als irgend eine für ihre Heimat, ist aber demungeachtet oft nur zu gerne bereit, das Ausländische höher zu stellen. Ja auch einen fremden Dialekt ahmt sie wohl gelehrig

nach, und behält ihn als Auszeichnung in der Heimat, ohne ihn je vergessen oder verlernen zu wollen.

Man könnte sagen, in diesen Gruppen seien nur Extreme geschildert und lieblos zergliedert. Die einzelnen Züge sind aber aus der Wirklichkeit genommen, und der Ernst der Aufgabe verlangt wohl eine gleichsam medicinische Unbarmherzigkeit. Das Leben ist ja hart und ernst: der Beruf der Gouvernanten wahrlich in vieler Beziehung auch, nur wird er erfahrungsmäßig eben hie und da nur zu leichtsinnig oder zu oberflächlich aufgefaßt. Für die Klagen und Leiden derselben haben wir eben so gewiß stets ein theilnehmendes Ohr gehabt, Leiden, an denen die Herrschaften eine schwere Schuld tragen. Nur mußten wir zunächst betonen, was und wie die einzelnen Gouvernanten sind, was sie einsetzen und demnach erwarten können. Gouvernante zu werden erscheint auf den ersten Blick in manchem Verhältnis eine so leichte Auskunft, um wie man wohl sagt eine Stellung in der Welt zu gewinnen und — sein Brod zu verdienen. Da werden denn die unerfahrenen Mädchen in den Kampf mit dem Leben, in die fremde Welt hinausgeschickt, und mögen sehen wie sie zurecht kommen. So mischt sich jenen Erinnerungen wohl ein Zug tiefer Wehmuth bei, denn immerhin ist es ein menschliches Wesen, ein armes junges weibliches Wesen, welches kämpft, und dessen Wegen man ohne Rührung nicht folgen kann. Ihre Engel haben sie wohl auch, die ihnen kämpfen helfen!

Es giebt aber nun doch auch Erinnerungen tröstender Art. Man erkennt leicht in jenen beiden Typen einander gegenüberstehende Gegensätze, welche übrigens das gemein haben, daß sie *ihr Eigenes* als Ziel ihres Strebens hinstellen, sei es in *banausischer* oder *phantastischer* Weise. Es muß nun auch einen Typus geben, der echt weiblich nicht für sich, sondern *für andere* in milder Begeisterung wirkt. Oder, wenn Selbstsucht und Hingebung des eigenen Willens sich gegenüberstehen wie Welt und Christenthum, mag auch der Ausdruck gelten, daß eine solche nicht für sich, sondern für ihren Herrn, in seinem Dienste thätig ist. Ich weiß kein besser Wort für sie, als

3) die *echte* Gouvernante, die *rechte*. Auch sie hat sich wohl selten ihr Amt erwählt, sondern es angenommen, als es ihr auferlegt wurde durch eine ähnliche Nothwendigkeit wie ihren Schwestern. Sie hat vor allem ein reges Gewissen, ein lebendiges Bewußtsein, welches ihr sagt, daß es noch eine andere Bedingung des Gelingens in ihrem Amte giebt, als das Ausstaffirtsein mit Kenntnissen und Gewandtheiten. Sie weiß, daß sie zuerst sich selbst erzogen haben und fort erziehen muß, wenn sie das schwere Geschäft übernimmt, Fremde zu erziehen. Und vor allem weiß sie, daß wenn sie mit Menschen- und mit Engelzungen redete, und hätte der Liebe nicht, so wäre sie ein tönend Erz und eine klingende Schelle. In jener Bibelstelle steht es überhaupt in kurzer Summa aufgezeichnet, was dieser Liebe Wesen ist. Die rechte Gouvernante ist nun allerdings keine glänzende Erscheinung, sie wird vor der Welt keine große Rolle spielen, sie will es nicht. So gediegen ihre Kenntnisse häufig sind, so ist sie doch bescheiden, nicht absprechend, oft schüchtern: und ihr Wissen ist überhaupt nicht die Hauptsache. Mit verhältnismäßig geringer Wissenschaft, die ja stets Stückwerk ist, wird auch das Schulzimmer der Gouvernante regiert. Wie lieblich und anmuthig aber, auch wenn sie auf Schönheit keine Ansprüche machen kann und ihre Toilette ganz einfach bestellt ist, erscheint sie dennoch in ihrem reinlichen, unschuldigen Walten! Sie stellt sich nicht ungeberdig und läßt sich nicht erbittern. In ihrem Unterricht lernen ihre Zöglinge etwas, ohne daß das Zimmer wiedertönte von Zanken und Weinen. Ferner ist sie sich bewußt, daß sie eine Dienerin im Hause ist; je mehr sie das weiß, desto weniger wird sie es zu fühlen haben. Es ist wirklich so, je weniger man Ansprüche darauf macht, als ein Glied der Familie distinguirt zu werden, desto mehr hat man Aussicht darauf, und wird es wie von selber in einer Familie, wo es überhaupt einen Werth hat. Auch wird sie sich hüten, gerade ihre eigene Art dem Kreise aufdrängen zu wollen, in welchen

Gott sie gestellt hat. Die Liebe giebt ihr den rechten Takt. Sie erntet früher oder später auch Liebe, und in sich selber trägt sie den schönsten Lohn, ohne daß sie Lohn sucht. Ihr Loos kann daher, es gehe wie es gehe, nur ein liebliches sein. Diese echte Gouvernante ist nicht ein bloßes Ideal, sie kommt vor in verschiedenen Nuancen, unter allerlei Volk. Nur ist zu bemerken, daß sie keineswegs identisch ist mit der specifisch frommen Gouvernante, welche gar wohl unter die gewerbtreibende oder unter die hochmüthige Art fallen kann.

Ehe wir uns von diesem erfreulichen Bilde wieder der Welt zuwenden, wollen wir auch noch eine Erscheinung erwähnen, die es wohl werth ist. Es kommt nämlich auch vor, daß Mädchen und junge Damen, die es wie man zu sagen pflegt nicht nöthig haben, aus dem elterlichen Hause sich in die weite offene Welt sehnen, und getrieben von einem Drange, unter Fremden zu wirken, als Gouvernanten mit ihrem Pfunde wuchern. Es sind das meistens höchst tüchtige, begabte Naturen, energische Charaktere, welche überall Achtung um sich her verbreiten, und mit Begeisterung und Erfolg ihr Amt erfüllen, auch für die Bildung ihres eigenen Geistes und Herzens reichen Gewinn ernten. Indessen sind diese einzelnen doch zu individuell, und die Triebfedern in ihrem Gemüthe und geistigen Streben sind der Persönlichkeit einer jeden derselben zu eigenthümlich, als daß sie wie eine besondere Art neben den andern zusammengefaßt werden könnten.

Von diesen Betrachtungen und gerade durch dieselben veranlaßt, müssen wir uns aber nun abwenden, um auch die äußere Stellung der Gouvernanten ins Auge zu fassen. Dieses sehr wesentliche Moment ist an sich außerordentlich verschieden der Natur der Sache nach; wir wollen hier dasselbe nach den verschiedenen Ländern, welche Gouvernanten anziehen, wenn auch nur mit Streiflichtern zu beleuchten versuchen.

Beginnen wir mit Frankreich. Aus den Ländern französischer Zunge gehen, wie schon bemerkt, Gouvernanten in Menge in die Fremde. Von diesen ist aber hier nicht die Rede, sondern von den Gouvernanten in Frankreich selbst, einheimischen und fremden. Merkwürdigerweise sind in französischen Landen, also auch Belgien und besonders die Suisse française mitgerechnet, die Stellen allem nach nicht sehr zahlreich. Die große Menge der Pensionate und Institute, und die klösterliche Erziehung giebt wohl Gelegenheit zu Placirung einer Anzahl von institutrices und sousmaîtresses u. s. f., aber die Gouvernante in der Familie ist eben darum nicht besonders häufig. Sie ist auch nicht besonders gut bezahlt. In der Schweiz verwendet man um so weniger hierauf, als die Gewohnheit mehr und mehr aufkömmt, mit deutschen Familien die Töchter auszutauschen, um mit dem gegenseitigen Erlernen der Landessprachen an Ort und Stelle eine Lehrerin zu ersparen, eine klug ausgedachte Mode, welche aber in ihrem annoncenmäßigen Betriebe doch etwas bedenkliches hat. Die Familie selbst ist in romanischen Ländern etwas anders geartet als bei uns. Im allgemeinen darf man sagen, daß die Befürchtungen, welche man für die sittliche Haltung einer jungen Tochter gerade in Frankreich etwa hegen könnte, insofern weniger gegründet erscheinen, als dieselben Gefahren dem unbewachten jungen Mädchen auch in England, ja in Deutschland drohen können. Die Bewachung der Töchter ist in Frankreich eine höchst sorgfältige, ja argwöhnische, und die Familie immer noch ein Asyl, in welchem des Volkes Sittlichkeit gepflegt wird. Die Romane aus der Hauptstadt dürfen unser Urtheil nicht einseitig bestimmen. Behandelt wird die Gouvernante in der Regel freundlich, sie nimmt Theil an den Freuden und Festen des Hauses. In vornehmen Häusern spielt sie eine bedeutende Rolle; und hier ist die herrschende Engländerin, oder die sieggewohnte Französin an ihrem Platze, viel seltener eine Deutsche. Letztere erlangt wohl in Frankreich nicht häufig was sie sucht, am ehesten noch in den protestantischen Familien: höchstens bildet sie sich dort vollends aus für ihren Beruf.

Kehren wir daher zurück nach Deutschland. Auch hier ist die Remuneration durchschnittlich eine geringe, die Concurrenz groß, die Aussicht auf die Zukunft im

ganzen keine trostreiche. Die mehr und mehr Boden gewinnende Instituts- und öffentliche Erziehung ist den Gouvernanten nicht günstig. In Gutsbesitzersfamilien, und namentlich auf norddeutschen Edelhöfen blüht indessen noch manche Existenz gedeihlich. In Deutschland ist die Art, wie die Gouvernante von den Eltern angesehen wird, fast durchaus eine gemüthliche, in jeder Beziehung des Wortes: man behandelt sie je nach Umständen auch mit gemüthlicher Rücksichtslosigkeit: sie gehört zum Hause, etwa wie eine arme Base, wie eine Gehülfin bei Putz- und Kleidermachen. Eine Ausländerin weiß sich meist mehr in Respect zu setzen, als die einheimische; doch geht es auch in diesem Puncte wie in vielen andern nach dem Sprüchwort: wie man in den Wald schreit ꝛc. Uebrigens sind die Zustände in Deutschland im allgemeinen bekannt genug und in das besondere können wir hier nicht eingehen.

Ohnehin suchen viele deutsche Mädchen in die Ferne zu entkommen, und lockend in Beziehung auf großes Einkommen und solides Wesen erscheint vor allem England. Dort sind die Gouvernanten allerdings weit glänzender honorirt, weil die Preise aller Dinge höher sind, und es ist hier leichter möglich sich eine Rente zu ersparen. Zumal deutsche Musiklehrerinnen finden in England ihre Rechnung, in dem edeln Lande, wo alles gut bezahlt wird was „gefragt ist." Und da der musikalische Sinn den gebornen Engländerinnen vielfach abzugehen scheint, so sucht man bei dem häufig nur erkünstelten, aber fashionabeln Enthusiasmus für die Musik begierig deutsche Lehrerinnen und Lehrer. Ein musikalischer Abend in einer englischen Soiree, wo dilettirende Frauenzimmer singen, ist freilich für deutsche Ohren oft außerordentlich angreifend, und schwer zu ertragen. Auch außerdem sind gut geschulte deutsche Gouvernanten *) dem Engländer, wenn er einmal sich entschließt, eine Fremde bei sich aufzunehmen, immerhin noch lieber als Französinnen: und ein gutes englisches Haus ist etwas Prächtiges, Solides, wahrhaft Edles. Aber eine Deutsche muß doch ihr Herz fest in beide Hände nehmen, wenn sie nach England geht. Die Engländer sind, obwohl uns stammverwandter als andere Nationen in Europa, doch unendlich viel anders in Beziehung auf den Ton, der durch das Haus geht. Da ist die Sprache beim Kommen und Gehen, beim Empfang und Abschied u. s. f. eine ganz verschiedene. Kalt und steif erscheinen sie uns oft, wo sie in der Tiefe doch herzlich warm sind, doch nicht für jedermann, sondern exclusiv für die, welche geprüft und eingelassen sind. Von vorn herein namentlich halten sie Fremde von sich ferne. Selbst die englischen Gouvernanten können es oft kaum verwinden, daß man sich so gar nichts um ihre Gefühle kümmert. Die eigenthümliche englische Etikette ist himmelweit verschieden von der liebenswürdigen, aber oft treulosen Zuvorkommenheit der Franzosen. Wenn Gesellschaft kommt, zu Abend, auch zu Mittag, wird häufig die Governess hinaufgeschickt in ihr Schulzimmer, ihr Essen hat sie dann manchesmal

*) Welche Ansprüche übrigens sehr gewöhnlich gemacht werden, davon kann man sich aus den Annoncen in den englischen Zeitungen leicht eine Vorstellung machen. Wir wollen eine solche copiren; Kenner werden hundert ähnliche gelesen haben. Also: „WANTED, in a private family of the utmost respectability, a young lady, fully competent to impart instruction to five little girls and a boy, varying from the ages of four to twelve. She must be a perfect mistress of the usual branches of an English education, including geography, the use of the globes, arithmetic, history, and composition. None need apply who are not proficient in singing and piano-forte playing, and fully competent to teach and speak the French language with a Parisian accent. Some knowledge of German and Italian indispensable. — NB. A young person of lady-like manners and agreeable disposition would find this a desirable home." Sonst wird auch drawing und wohl gar painting und harp playing dazu gewünscht. Diese Stelle trug 25 Pfund Sterling: weil die junge Dame, welche sie übernahm, nicht mehr zu verlangen wagte, als man ihr bot. Sie erkrankte in diesem desirable home an Ueberladung mit Geschäften und Herzenskränkungen. — Es wird behauptet, daß die Gouvernanten in England ein ziemlich bedeutendes Contingent in die Irrenhäuser liefern!

einsam zu verzehren, es wird ihr nachgeschickt, während die Töchter noch bleiben. Sie hat nicht zu erscheinen, wenn sie nicht gerufen wird. Wird sie aber gerufen, um die Kinder zu überwachen, so ist es vielfach englischer Brauch, daß sie nicht ins Gespräch der Damen gezogen wird, daß sie keine derselben anreden soll, wenn sie nicht vorgestellt ist, einige trockene Fragen hat sie zu beantworten, wie in einem Examen, schweigend trinkt sie ihren Thee, die Herren starren sie an, sie empfängt kurze Befehle und wenn sie nicht zeitig genug aufsteht, so macht man es ihr bemerklich; falls sie nicht ans Piano gefesselt wird und spielen muß. Die Respectabilität duldet auch nicht, daß die Gouvernante, wenn sie mit den Mädchen spazieren rennen muß, mit irgend einer Dame ihrer Bekanntschaft sprechen darf, und wäre es ihre beste Freundin, ja ihre Mutter oder Schwester. Und wie handelt man um ihr salary! Wie schwer wird es da einem deutschen Herzen, wo selbst Engländerinnen über den Druck seufzen! Die Schilderungen der Engländer nämlich sind voll von den Erniedrigungen und Leiden der Gouvernanten. Die Belletristik hat sich neuerdings dieses Thema's mit Erfolg bemächtigt, und jeder Kenner der englischen Literatur wird sich solcher Märtyrerinnen erinnern, die ihm in Dickens u. a. begegnet sind. Bei Currer Bell und andern weiblichen Schriftstellerinnen, die aus Erfahrung reden, ist die leidende Gouvernante eine stehende Figur geworden. Der Grund liegt gewiß zum Theil in der Härte der Herzen, welche die Herrschaft Mammons mit sich bringt. So sind aber die Engländer: sie enthüllen selbst ihre Schäden offen und beuten sie sogar aus; hoffen wir mit ihnen, daß es dadurch allmählich besser werde. Ein deutsches Mädchen hat also einerseits eine reiche Schule der Entsagungen vor sich, wenn sie nach England geht. Allein sie kann es auch gut treffen; denn ein unerschöpflicher Grund von Güte wartet hinter der schroffen Außenseite bei recht vielen echt englischen Familien, und wenn man einmal Freund in ihrem Kreise geworden ist, so ist man es auf Lebenszeit.

Die übrigen Culturländer Europa's, Italien, Schweden u. s. w. bieten kaum Besonderes dar, Nordamerika ebensowenig; in Häusern, wo eine Gouvernante aufgenommen wird, ist da wohl die allgemeine europäische Bildung so aufgenommen, daß die specifische Nationalität dadurch abgeschliffen erscheint, und höchstens mehr eine Neigung zur französischen oder zur englischen oder auch deutschen Färbung zu erkennen ist. Nur von einem Lande müssen wir noch besonders reden, welches lange Zeit für das Eldorado der Gouvernanten und Hofmeister gegolten hat, nämlich von Rußland. Die Zeiten ändern sich übrigens schnell, und es ist sehr die Frage, ob es noch lange so gehen wird, wie wir es hier schildern können. Alle Frühlinge, wollen wir einen Augenzeugen sagen lassen, wenn das Eis des Kronstadter Meerbusens geschmolzen und hinter der Börse von Petersburg jener interessante Markt eröffnet ist mit Papagaien, Reisvögeln u. s. w., die mit Schiffen aus südlicheren Zonen angekommen sind, da sieht man auch regelmäßig junge Damen ans Land steigen mit zerknickten Schleiern und zerrütteter Coiffure, noch bleich von der Seekrankheit. Das sind Priesterinnen der Minerva, bestimmt das Feuer der Cultur in Rußland anzufachen und zu unterhalten. Von den kühlen Lüften des Petersburger Mais angeweht, von dem lärmenden, bärtigen Hafenvolk schon in Kronstadt erschreckt und ein unbestimmtes Grauen vor den gefürchteten russischen Beamten im Herzen, Sorge und Angst im Auge, scheiden sie von der Kajüte wie vom letzten Eckchen Vaterland. Wenn die Armen nicht von jemand empfangen werden, verstecken sie öfters in einem Hotel auf Wassili Ostrow einige Tage ihren Kummer, bis der, an welchen sie adressirt waren, sie ans Licht zieht. In ein meist vornehmes Haus eingetreten beginnt nun die arme Gouvernante eine neue Leidensepoche. Es blendet sie der Glanz des ungewohnten Luxus, das laute, tumultuose Leben eines russischen großen Hauses regt sie auf; mit den Kindern, die ihrer Sorgfalt anvertraut sind, in Zimmer quartirt, die nie so heimlich sind, wie sie es wohl gewohnt war, hat sie kaum einen stillen Winkel für sich, um ihren Kummer zu verweinen. Ihre Leiden versteht man nicht. Sie fühlt sich vielfach verletzt, und merkt bald, daß auch sie nicht überall recht

paßt. So gut sie ihre Toilette einzurichten glaubte, der die Schwester ein paar selbstgestickte Kragen und die Mutter gestrickte warme Aermel für das kalte Land beifügte, so wird sie doch bald inne, daß das für die nordische Residenz nicht ausreicht. Manieren, Aussprache, Façon aller Art schüchtert sie ein. Indessen mit der Zeit kommt Rath, man legt den heimischen Sonntagsstaat bei Seite, man greift in den bald gefüllten Geldbeutel, häutet sich nach Petersburger Mode, legt auch die Sentimentalität ab, welche in der Fremde überhaupt nirgend am Platze ist, lernt wenigstens den Tag über eine anständige Miene der Heiterkeit und Weltlust annehmen, wenn auch Nachts noch hie und da eine Thräne aufs Kissen rinnt. Und auch das hört auf; denn man wird in der That nicht gequält, im Gegentheil meist mit Achtung und mit Freundlichkeit behandelt, wenn man sich irgend zu finden weiß, man erhält als Beweise von Gunst und Anerkennung reiche Geschenke, ja man hat ein leidlich brillantes Leben. Es gehört dazu aber ein völliger Mangel an Empfindelei, und eine gewisse Kälte und Charakterstärke, die sich aufmerksam in ihren Schranken vertheidigt, denn vor ruhiger und höflicher Festigkeit streichen die Vornehmen, auch die Russen, meist freundlich die Segel. Die Gouvernante findet auch Gelegenheit genug, ihr Licht vor der Welt leuchten zu lassen, sich gefeiert und ihre Eitelkeit befriedigt zu sehen. Häufiger als irgendwo sonst in der Welt bezaubert sie in Rußland das Herz eines jungen Adjutanten oder Obersten, und wird dadurch früher oder später eine Generalin, die Soiréen und Bälle giebt, — ob aber auch eine glückliche Gattin und gute Mutter theurer Kinder? — Jedenfalls giebt das Amt ein reichliches Auskommen, ja Ueberschuß und meistens Aussicht auf Vermögen und sorgenlose Zukunft. Sind doch dort französische, englische, deutsche Gouvernanten besser bezahlt als deutsche ordentliche Professoren! Manche kommen schon mit der überlieferten Hoffnung, dereinst mit einem Fonds in ihr Vaterland zurückzukehren und ihre alten Tage in Ruhe und in Erinnerungen an die temps passés zu verbringen. Die Städte Montbeillard, Nancy, Lausanne, Neufchatel u. a. zeigen eine Anzahl solcher Capitalistinnen, die ihr Vermögen in Rußland sammelten. Auch kommt es in diesem Lande mehr als sonst wo vor, daß eine hohe Familie der Lehrerin ihrer Töchter eine bedeutende Rente für Lebenszeit sichert. Die Zahl der Gouvernanten in Rußland ist sehr bedeutend. Ein Mann, welcher in der Lage war, hierüber sich ein Urtheil zu bilden, sagte, daß in Petersburg allein 1500 bis 2000 sein mögen. Wie viele im sogenannten Innern, ist schwer zu sagen. In den einigermaßen bedeutenden Gouvernementsstädten, wo im Winter die Gesellschaft sich sammelt, bilden sie kleine Colonien, welche mit einander in Verbindung stehen, Parteien haben, Verschwörungen schmieden und dgl. Als vor einiger Zeit die Nachricht sich verbreitete, daß eine Gouvernante in einem hohen Hause der Walachei körperlich gezüchtigt worden sei, da ging es wie ein Lauffeuer durch Rußland, und eine Art von Verruf hängte sich daran. Diese jungen Damen sind häufig eine besondere Würze der Gesellschaft, das muß ein dankbares Gemüth anerkennen, welches viel von ihnen erfahren und gelernt hat; und die bunte Mannigfaltigkeit der Nationalitäten giebt dem Verkehr mit ihnen einen besondern Reiz.

Neuerdings giebt es nämlich auch viele geborene Russinnen, welche Gouvernanten werden; adeliche Fräulein, Beamten- und Officierstöchter, welche in einem der zahlreichen Institute vorgebildet wurden, und ihre Stellen vollkommen auszufüllen im Stande sind. Auch aus dem Findelhause in Moskau, einer großartigen und wie man sagt ganz ausgezeichnet geleiteten Anstalt gehen alljährlich eine Anzahl der talentvollsten Mädchen als Erzieherinnen hervor. Sie werden indessen nicht so hoch bezahlt wie die fremden: Ausländisches hatte bis vor kurzem durchweg höhern Werth in Rußland als das Einheimische. Aus Deutschland, aus den Ostseeprovinzen, auch aus Finnland werden Mädchen deutschen, schwedischen und finnischen Geblüts in das Moskowiterland importirt; die Engländerinnen werden aus Gründen der Erfahrung und der Mode wegen für die

Stellen der Bonnen vorzüglich geschätzt, aber auch als finishing governesses sind sie nicht selten. Bei weitem die meisten Gouvernanten aber, nicht bloß in Rußland, sondern auf der Erde überhaupt, sind französischer Abkunft, und zwar liefert ohne Zweifel verhältnismäßig kein Land mehr Lehrerinnen als die französische Schweiz. In Nordamerika soll Connecticut in ähnlicher Weise seine Töchter über die ganze Union schicken.

Was nun die Bildung der Gouvernanten für ihren speciellen Beruf betrifft, so fällt dieselbe mit der Bildung der Lehrerinnen so sehr zusammen, daß das Einzelne hierüber für diesen Artikel aufbewahrt bleiben muß. — Nur in der Schweiz finden sich, im Zusammenhang mit den eben berührten Verhältnissen, besondere Anstalten für die Bildung von Gouvernanten. Im Waadtlande ertheilt das conseil de l'instruction publique die Diplome nach einer strengen Prüfung; außerdem giebt es auch Privatanstalten, welche ähnliche Zeugnisse ausstellen. Seminare für Lehrerinnen überhaupt, in welchen natürlicherweise auch Gouvernanten vorgebildet werden können, finden sich in verschiedenen Staaten, wo für öffentlichen Unterricht durch Lehrerinnen gesorgt ist. — Die Französinnen sollen nach dem Gesetze mit brevets versehen sein, welche von einer eigens eingesetzten Commission ertheilt werden. Ein brevet, welches die aptitude d'être admise comme maîtresse d'études dans les maisons d'éducation des demoiselles bezeugt, gereicht natürlich zur besonderen Empfehlung auch für den Eintritt in eine Privatstelle. Die Prüfungen sind seit dem Jahre 1850 nicht mehr öffentlich. Früher wurden sie abgehalten im hôtel de ville, und in der Sorbonne. Man bereitete sich wohl auf dieselbe vor mit Hülfe eines manuel, wie für das Baccalaureat. Doch reicht zur Befähigung für die Annahme einer Gouvernantenstelle das Erstehen der Prüfung für den Privatunterricht vollkommen hin. — Auch das russische Ministerium der Aufklärung hat Vorschriften ähnlicher Art gegeben, nach welchen die Gouvernanten geprüft werden sollen; allein für die Ausländerinnen in Privatdiensten blieb die Sache in der Praxis rein facultativ; doch erinnere ich mich, daß eine französische, fein gebildete Dame an der Universität in Kasan ein brillantes Examen bestand, und ein Diplom erster Classe erhielt. — Die Engländerinnen sind selten mit etwas ähnlichem versehen. Indessen ersehe ich aus dem Blaubuch für 1852,*) in dem report on the Church of England Training Schools for Schoolmistresses by Her Majesty's Inspector of Schools, the Rev. F. C. Cook, daß aus diesen Lehrerinnenschulen auch eine Anzahl von Gouvernanten hervorgiengen, welche vorher geprüft waren und certificates bekamen. — Die Deutschen sind in der Regel im Besitz von Schul- oder Institutszeugnissen, welche ihnen die brevets ersetzen, wo darnach gefragt wird. — Doch das alles betrifft zunächst bloß die Bildung durch den Unterricht: und das ist bekanntlich nur die eine Seite, welche einseitig verfolgt die gelehrte Gouvernante erzeugt. Wenn die Frauenbildung in der Regel das Product einer andern Entwicklung ist als die des Mannes, wenn bei ihr die intellectuelle Seite weniger in der Form des logischen Denkens als der instinctiven, unmittelbaren Auffassung der Dinge thätig ist, so liegt auf der Hand, wie der Gouvernante die Gefahr nahe liegt, daß ihr Gemüth auf unweibliche Bahnen sich verirrt. Ebendamit hängt es wohl zusammen, daß auch der Gouvernantenstand bereits eine Eigenthümlichkeit entwickelt hat, welche an den einzelnen Individuen sich ausprägt, und an welcher man den weiblichen Mentor oder die Minerva schon erkennen kann als das, was sie ist, auch wenn sie ohne Zöglinge sich präsentirt, namentlich aber wenn sie neben denselben als wachsame Leiterin erscheint, wo in der Regel das Specifische, Undefinirbare noch deutlicher erkennbar ist. Schon oben ist bemerkt worden, daß es eine eigene Gouvernantensprache giebt. Die eigenthümliche Stellung des weiblichen Wesens, welches von Amtswegen mit den Wissenschaften sich beschäftigen soll, erzeugt denn hie und da

*) Minutes of the Committee of Council on Education; correspondence, financial statements and reports by Her Majesty's Inspectors of Schools. Presented to both Houses of Parliament by Command of Her Majesty. London 1852.

auch eine Carricatur der Bildung: eine gewisse Affectation und Pruderie sind Klippen, welche im Fahrwasser ihrer Lebensbahn liegen. Ein gesunder Sinn vermeidet dieselben indessen ohne besondere Anweisung; und fast will es scheinen, als ob solche Mädchen, wie Jünglinge, die einem geistigen Berufe sich widmen, eine Zeit der Thorheit durchmachen, ehe sie geläutert sind. Daß nur immer ein freundlicher und wohlwollender Berather, ein Gemüth, in welches sie ihr Vertrauen setzen können, ihnen nahe stünde, um sie zur Selbsterkenntnis zu führen, sie aufzurichten, wo sie zu straucheln drohen, zu trösten, wo ihr Herz brechen will.

In allem Vorhergehenden sind nun wohl auch Momente genug enthalten, um schließlich in den wichtigen Fragen über die Wahl des Berufs einer Gouvernante, über die Bedingungen, unter denen es gerathen sei ein Mädchen für diesen Beruf zu erziehen, und über die Bedingungen des Gelingens in demselben die nöthigen Fingerzeige an die Hand zu geben: mit Hülfe der Abstraction und Reflexion werden dieselben ohne Schwierigkeit gefunden werden. Gewiß ist vor allem wohl zu prüfen, ob die Betreffende zu dem schweren Amte der Erzieherin und Lehrerin die nöthigen Eigenschaften hat, wobei wir wiederum auf diesen Artikel verweisen müßen. Ein Mädchen, welches Gouvernante werden soll, sollte auch die Gaben besitzen und die Erziehung genossen haben, welche dieselbe fähig machen, einerseits sich nicht zu hoch zu dünken, um den größten Theil ihrer Zeit mit Kindern zuzubringen, und andererseits nicht zu niedrig, um auch vor den Reichen und Hochgestellten in der Welt ihre Stellung in der rechten Weise dienend behaupten zu können. Sie wirft sich auch weg, und denkt von sich und ihrem Amt zu niedrig, wenn sie sich eindrängen will in eine Sphäre, wo ihr Amt aufhört. Für so manche wäre es besser gewesen, wenn sie eine brave Hausjungfer, Haushälterin, Krankenpflegerin, ja Ladenmädchen oder Arbeiterin geworden wäre, statt daß sie das angeblich standesgemäße Leben der Gouvernante gewählt hat, welches sie nicht befriedigt, weil sie nichts rechtes wirken kann, und welches so oft nur ein glänzendes Elend ist. Und während man nicht umhin können wird, den Mangel an wohlwollenden Rücksichten, an wahrer und herzlicher Theilnahme, an Vertrauen und Dankbarkeit ernstlich zu rügen, über welchen die Gouvernanten so oft mit Recht klagen können, so muß man doch auch sagen, daß nur eine Gouvernante, welche wirklich erfüllt, was sie verspricht, der Achtung und des Vertrauens derer werth sein kann, welche sie anstellen. Das wird ihr denn wohl auch zu Theil werden, wenn sie sich recht aufrichtig geprüft hat: den Aufrichtigen läßt Er's gelingen! Denn auch solche Eltern, welche in Leichtsinn oder in Hochmuth befangen die Gouvernante anfangs nur wie eine Art von geschulter Kammerjungfer ansehen und behandeln, nicht aber als ihre Stellvertreterin und Gehülfin bei den ihnen anvertrauten Pfändern, sind am Ende doch noch im Stande zu erkennen, welche Liebe ein weibliches Gemüth Kindern entgegenzubringen im Stande ist, eine Liebe die stark und freudig ist, die nächste nach der Mutterliebe.

Zum Schlusse aber noch einige Worte zur Orientirung in einer andern Beziehung. Bekanntlich hat man hie und da der französischen Sprache als einem Unterrichtsgegenstande in der weiblichen Erziehung und den französischen Gouvernanten als solchen den Krieg erklärt. Die erstere zu vertheidigen ist hier der Ort nicht; wenn man „zwei Sprachen gründlich gelernt zu haben" für bildend hält auch bei Mädchen, wird man das Französische immerhin dem Lateinischen und auch dem Englischen noch vorziehen können (s. d. Art. Englische Sprache); jedenfalls ist bis jetzt die Kenntnis desselben für die Töchter der s. g. großen Welt geradezu eine Nothwendigkeit. Gegen die französischen Gouvernanten aber eifert man in der besten Meinung, wenn man sich dabei nur eine Classe gänzlich unwissender, ungebildeter, ja wohl sittlich verdorbener Geschöpfe denkt, die in der vorstehenden Schilderung aus gutem Grund nicht unter den Gouvernanten aufgeführt, und denen nur ein Platz unter dem Text, und zwar mit den Worten eines bekannten, unverblümt die Schattenseiten seiner Heimat schildernden russischen

Schriftstellers vergönnt sein mag. *) Nach des Verfassers Erfahrung sind das jetzt selten vorkommende Ausnahmen, vollends in Deutschland: und das Gerücht von ihnen datirt wahrscheinlich aus der allerdings nicht sehr fernen Zeit, in welcher Kellner und Friseurs als französische Sprachmeister angestellt wurden. Die Zeit ist vorbei, wo die französische Gouvernante dem Zögling einen Zettel anhängte, auf dem die goldene Regel stand: Parlez français. Tenez-vous droite. Oder das feine Sittengesetz: Mettez les pieds en dehors, Soyez fière de votre corps!

Allein es haben sich sehr gewichtige Stimmen unter den Pädagogen im Interesse der häuslichen weiblichen Erziehung, wie sie sein sollte, sehr entschieden gegen die Gouvernanten so gut als gegen die weiblichen Pensionate ausgesprochen. Der Verfasser bekennt gerne, daß er den tiefen Ernst der Auffassung, von welchem diese Ansicht ausgeht, durchaus anerkennt, ja daß er sie im Princip zu widerlegen nicht den Muth haben würde. Namentlich ist er vollständig einverstanden mit den Bemerkungen, welche in dem Artikel Entwicklungsperiode Bd. II. S. 139 der Encyklopädie nachzulesen sind. Vgl. auch Baurs Erziehungslehre, 2. Aufl., S. 99 ff. Aber eine Anekdote möge statt einer ausführlichen Antwort gelten. Die berühmte Madame Campan, früher Vorleserin bei den Schwestern Ludwigs XVI., dann erste Kammerfrau und Freundin seiner unglücklichen Gemahlin, gründete unter Napoleon eine Erziehungsanstalt in St. Germain, und wurde von ihm zur Vorsteherin seines Instituts zu Ecouen bestimmt. Madame, sprach er zu ihr eines Tags, notre système d'éducation des demoiselles ne vaut rien. Qu'est-ce qu'il nous faut? — Des mères, Sire, antwortete sie. So lange das irgendwo wahr ist, wird es auch Gouvernanten geben, und Gott sei Dank, daß es denn doch auch solche giebt, die den Mangel, wenn auch nicht vollständig, doch einigermaßen ersetzen.

In Beziehung auf die Literatur kann der Verf. hier zunächst nur nennen, was ihm bei der Abfassung vorstehenden Artikels hat dienen sollen: Karl v. Raumer, Gesch. der Pädagogik III. Thl. 2 Abth. Stuttg. 1852. S. 170—178. — Ottilie Wildermuth, aus dem Frauenleben I. Bd. Stuttg. 1855. — Emma Nathusius, aus dem Tagebuch eines armen Fräuleins. Halle 1857. — Außerdem wäre wohl noch manches zu benützen gewesen und zu nennen, was er in den Händen von Gouvernanten gesehen hat, Schriften von Madame Guizot, (Lettres sur l'éducation), Madame Aimable Tastu (l'éducation maternelle), Mademoiselle Ulliac Trémadeure etc. etc. — Currer Bell, Dickens, Kohl, Iskander (Herzen) und noch manche nicht eben specifisch pädagogische Schriftsteller sind für das Ausland bereits citirt und mehreres schwebte ihm auf diesem Gebiet nur in der Erinnerung vor, ohne daß er die betreffenden Werke sich hätte verschaffen können. Die statistischen Notizen, welche er geben zu können hoffte, sind leider zum größeren Theil ausgeblieben. — Die oben genannten von Frauenhand

*) „Unsere einheimischen Gouvernanten sind bei allen Mängeln doch viel besser als die Mehrzahl dieser Französinnen, diese aufs unbestimmte verabschiedeten Loretten und entlassenen Comödiantinnen, welche sich aus Verzweiflung auf die Erziehung werfen, als auf das letzte Mittel, das tägliche Brod zu verdienen, ein Mittel, für welches weder Talent, noch Jugend, noch Kenntnisse nöthig sind, sondern nur die nöthige Aussprache des grrra und die Manieren einer dame du comptoir." „Wenigstens war es so in den 30er Jahren." „Diese französischen Erzieherinnen," fährt er fort, und dies ist doch auch bezeichnend, „muß man übrigens nicht mit denen verwechseln, welche bis zum Jahre 1812 nach Rußland gingen. Damals war Frankreich weniger bourgeois, und die Erzieherinnen, welche herüber kamen, waren aus einer andern Schichte der Gesellschaft, zum Theil Töchter von Emigranten, von exilirten Aristokraten, oder Wittwen von Offizieren, oft auch deren verlassene Frauen. Napoleon verheirathete seine Krieger öfters in der Art, wie unsere Gutsbesitzer die Leibeigenen, ohne sich viel um die Liebe oder Neigung zu bekümmern. Er wollte auch so seine neue Aristokratie des Pulvers mit der alten vermählen: und seine Haudegen durch die Frauen aus dem Groben heraushauen. An blinden Gehorsam gewöhnt verheiratheten sich die Herren Militärs ohne Widerspruch, viele entledigten sich aber ihrer Frauen bald wieder, da sie sie viel zu geziert fanden für ihre Kasernen- und Bivouaksgesellschaften. Die armen Frauen überschwemmten England, Oestreich und Rußland."

gezeichneten Einzelbilder aber, zu welchen noch die vortreffliche Amy Herbert der Elizabeth Sewell kömmt, (Emmy Herbert, v. E. Sewell. Eingeführt v. Dr. G. H. Schubert. Stuttg. 1856), führt der Verf. um so lieber an, weil sie eine wohlthuende Theilnahme an den Geschilderten athmen und einen versöhnenden Eindruck hinterlassen, wie ihn die Betrachtung der gewöhnlichen Wirklichkeit nicht immer zu erzeugen vermag.

G. Besenmeyer.

Graser, Dr. Johann Baptist — ein in der Geschichte der Pädagogik und Pädagogie mit Unrecht zu sehr im Hintergrund stehender Name — geb. ? Jul. 1766 zu Eltmann im ehemaligen Würzburg'schen, jetzigen bayr. Unterfranken, kommt auf die Schule nach Bamberg, erlangt in Folge ausgezeichneter Fortschritte schon im 20. Jahr (7. Sept. 1786) die philos. Doctorwürde, später in das Würzburger Priesterseminar aufgenommen, 1790 Licenziat, sodann Präfect des adeligen Seminars daselbst, nachher Condirector der erzbischöflichen Pagenanstalt in Salzburg, hier noch vor der Säcularisation entlassen; 1804 Frühjahr Prof. der Theol. zu Landshut, 1804 Herbst Schul- und Studienrath in Bamberg; 1810 bayerischer Regierungs- und Kreis-Schulrath in Baireuth, an der Regierung des Obermainkreises bis 1825 (als solcher verheirathet); da um diese Zeit die Kreis-Schulräthe in Bayern eingezogen wurden, so erfolgte seine Quiescirung und er konnte sich von da um so ungestörter seinen literarischen und praktisch-volksfreundlichen Bestrebungen auf dem Felde der Pädagogik hingeben; † 28. Febr. 1841 zu Baireuth (vgl. Voigts Nekrolog von 1841. Allg. Litt. Z. 1841).

Die entschiedene Bedeutung Grs. liegt zunächst auf dem wissenschaftlichen Gebiet. Seine Ehre ist es, einer der ersten gewesen zu sein unter denen, welche in neuerer Zeit einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik und einer allseitigen bewußten Auffassung ihrer Idee, gegenüber einer haltungslosen und schwankenden Empirie und einem bloß instinctiven, wenn auch noch so geistreichen und im einzelnen treffenden, Denken und praktischen Versuchen, die Bahn brachen. Noch mehr: auch die Anerkennung davon darf nicht fehlen, daß er in seinen Schriften, die als Fundgrube tieferer Anschauungen wohl werth wären, mehr bekannt und studirt zu werden, Wesentliches zur Erkenntnis der richtigen Principien einer gesunden Erziehungslehre beigetragen hat, wie denn auch merkwürdigerweise die neuere Erziehungskunde nach manchen Irrwegen auf viele der von ihm ausgesprochenen Fundamentalwahrheiten zurückkommt. Damit hängt das besondere Verdienst zusammen, durch seine Richtung entschiednen Einseitigkeiten in den pädagogischen Bestrebungen als Gegengewicht und Ergänzung zu dienen, wodurch seine Thätigkeit ein wesentliches Glied in der Entwicklungsgeschichte der modernen Pädagogik bildet. Es kann dies ausgesprochen werden bei allem Zugeständnis, daß die Theorien Grs. in ihren Grundlegungen noch viel zu sehr unfrei und mit Schelling'schen Philosophemen verquikt sind, daß seine Deductionen vielfach an Manierirtheit und Künstlichkeit leiden und daß er bei seinem Gange von der Höhe herab in die Praxis häufig falsch tritt und in Consequenzen wie Mitteln fehlgreift.

Seine wissenschaftlichen Hauptwerke sind:

Divinität oder Princip der einzig wahren Menschenbildung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Erste Aufl. 1811. 3. Aufl. in 2 Theilen, Bayreuth 1830, und — als Ausführung der darin niedergelegten Ideen

Die Elementarschule fürs Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts. 4. Aufl. in 3 Thl. Hof und Wunsiedel bei Grau 1839 (der 2. Theil ist erst nach dem Tode Grs. 1842 erschienen). *)

*) Die unmittelbar praktische Darstellung des Gr.'schen Unterrichtssystems giebt das Werk des treuen für Gr. begeisterten Schülers, J. L. Ludwig, Cantor und Schullehrer zu Bindlach bei Bayreuth: Vollständig praktische Bearbeitung der sechs ersten Lebens-Verhältnisse nach Graser B. 1—6, Hof und Wunsiedel, Grau. 1840—1844.

Indem Gr. bei den wissenschaftlichen Darlegungen der Principien der Erziehungs- und Unterrichtslehre von der Bestimmung des Menschen als solchen und von dem Gedanken ausgeht, daß jegliche Thätigkeit auf diesem Felde nur den Zweck verfolgen könne, das in jener Liegende zu verwirklichen, hat er eine einheitliche, richtige und folgenreiche Grundlage für seine Entwicklungen und Ausführungen gefunden. Schade, daß die nähere Auseinandersetzung dieser Wahrheit vielfach anstatt auf wissenschaftlich-anthropologischen, von christlichem Geiste getränkten, Anschauungen zu ruhen — wie schon oben bemerkt — von zum Theil ungenießbaren Speculationen beherrscht und eingeengt wird, in ihren Ausführungen mager und unbefriedigend bleibt, und in einer etwas unbeholfenen mit dem Gedanken ringenden Darstellung erfolgt. „Die Bestimmung des Menschen in der Welt ist“ aber „die vorzügliche Repräsentation des göttlichen Seins im Verhältnis zu den übrigen Gattungen der Wesen. Sie ist daher Divinität d. h. die Menschen sollen durch ein Selbstsein oder durch ein mit ihrer Idee identisches Leben oder ein mit eignem Geiste und eigner Thätigkeit durchaus und stets bestimmtes Sein, — das Abbild des göttlichen Seins vorzugsweise darstellen.“ Indem sofort Erziehung und Unterricht zur Erfüllung jener hinleiten sollen, „haben sie vermittelst der Einwirkung der reifen Menschen den heranwachsenden Menschen in der Richtung zu unterstützen, daß sein Gesammtvermögen, sein Sein zu begründen, um so zeitiger und sicherer hervorkomme.“ Hiebei legt nun aber Gr. den größten Werth darein, daß der Erzieher bei seinem Geschäfte zwar „wegen der einzelnen mannigfachen Beziehungen des menschlichen Lebens in der Welt die menschlichen Anlagen und Kräfte sich vereinzelt denken, aber in ihrer Ausbildung stets zugleich als ein Gesammtvermögen nehmen solle. Inwiefern er also zum Behuf seiner erzieherischen Thätigkeit die Ausbildung der einzelnen Anlagen übernehmen will, muß es nicht nur bloß in harmonischer wechselseitiger Verbindung geschehen, sondern wahrhaft in ununterscheidbarer Einheit, um ein menschliches Wesen zu bilden.“ In Folge dieser Grundanschauungen geht bei ihm einmal ein Hauptbestreben dahin, der erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit eine allseitige, den ganzen Menschen ins Auge fassende Ausbildung der physischen, intellectuellen, ästhetischen, moralischen Kräfte (Entwicklung der Leibes- und Seelenstärke: Tugend, Kunst, Vernunft) zu sichern (namentlich auch „der Unterricht muß in jedem Momente total bildend sein“). Es hängt aber damit auch das Weitere zusammen, daß ihm jede Beschränkung der Idee der Menschenbildung und der nöthigen Mittel für diesen Zweck als das größte Unrecht erscheint, es giebt ebendarum auch neben allen Besonderheiten und eigenthümlichen Bedürfnissen „einen ewigen, allgemeinen Erziehungs- und Lehrplan,“ und es ist daher auch „eine wahre Versündigung an der Menschheit, wenn man entweder aus unverzeihlicher Willkür oder aus Beschränktheit und doch liebloser Anmaßung den Menschen irgend einen ihnen gebührenden Lehrgegenstand vorenthalten will. Kein Fürst darf gebieten: Mein Volk soll nur dies und dies wissen und in meinen Schulen soll nur dies und dies vorkommen; sondern — die Gottheit nur hat hier zu gebieten und hat geboten. Sie hat es bestimmt, was der Mensch als Mensch wissen müße und folglich ist die Beschränkung des Menschenunterrichts auch wahrhaft eine der himmelschreienden Sünden gegen den heiligen Geist.“ Glaube man nicht, daß Gr. durch das Festhalten solcher Grundlage in vage Menschheitsbildungsträume hineingeführt werde. Davon hat ihn der ihm eigene höhere divinatorisch-praktische Blick bewahrt, vermöge dessen er neben dem Ziel der allgemeinen Menschheitserziehung das Bedürfnis der besondern Standeserziehung nicht bloß anerkennt, sondern einer der ersten Pädagogen ist, welcher die gerade hier sich geltend machenden Unterschiede — allerdings bald mit mehr bald mit weniger Glück — auf die richtigen Principien zurückzuführen sucht. — Fragen wir nun aber in Beziehung auf die Entwicklung der menschlichen Kräfte näher, welches das Ziel der echt menschlichen Ausbildung sei, so besteht es nach Gr. in der Befähigung 1) „das menschliche Sein selbst zu begründen“ und 2) „es zu begründen in der rechten Form“ d. h. in freier, selbstbewußter, vernünftiger Selbstbestimmung. Dadurch constituirt sich nach einer Seite (die andere

f. später) nicht nur von selbst dasjenige, was auf dieser Grundlage den wahren Gehalt der menschlichen Bildung als solche ausprägen soll, sondern es wird damit auch die Art und Weise jedes richtigen geistigen Einwirkens normirt. Es ist verkehrt, wenn es nicht durchaus Selbstbewußtsein, Selbstanschauung, Selbständigkeit und daher vernünftige Erkenntnis fördert. Der Unterricht insbesondere muß „geistbildend" sein: „er ist nur dann wahrer Menschenunterricht, wenn er den Selbstunterricht befördert." „Dazu verlangt er eine steigende Uebung der Geisteskräfte" und zwar muß, wenn das Wissen im Menschen lebendig begründet werden soll, immer so unterrichtet werden, „daß stets eine Vorstellung und eine Kenntnis sich auf die andere gründe, der Unterricht muß die im Menschen schon vorhandenen Vorstellungen in ununterbrochener Reihe stets erweitern, weswegen er auch sein Geschäft mit dem Ausforschen des vorgängigen Zustandes des Schülers in Beziehung auf sein Wissen zu beginnen und entsprechend dem allgemeinen Naturgesetz der Succession mit dem Anknüpfen der neuen Vorstellungen an die vorgefundenen fortzusetzen hat" u. s. w., wie wir denn überhaupt hier eine Reihe von Sätzen finden, die uns an die Pestalozzi'schen Principien erinnern. — Das Misliche in dem Gr.'schen System ist nur das, daß sich von dem eingenommenen Standpuncte aus in seinen Erziehungsgrundsätzen und Auseinandersetzungen auf eine ungebührliche Weise das Wissen oder das bewußte verständig calculirende Reflectiren als Hauptfactor der menschlichen Bildung nach allen Seiten in den Vordergrund drängt und sich auf eine den kindlichen Entwicklungsgesetzen widersprechende, andere Erziehungsmächte beeinträchtigende und manche Unterrichtsgebiete verletzende Weise geltend macht. Während Gr. im Rechte ist im feurigen Kampfe gegen jeglichen Mechanismus des Unterrichts, während er selbst wieder wohl fühlt, daß jede tiefere Anregung des ganzen Menschen nur von einer frischen, lebendigen Anschauung schöner, richtiger Verhältnisse und einem Interesse des innersten Menschen daran ausgehen kann, ist es doch so, daß bei ihm unwillkürlich das Element der einfachen Gewöhnung und der gemüthlichen Entwicklung zu kurz kommt und der Haupthebel der menschlichen Bildung immer wieder in ein raisonnirendes Wissen davon, wie etwas sein sollte, warum es so ist, „in die Förderung der Einsicht in die Gründe und Folgen, die Zweckmäßigkeit, Nützlichkeit, Angemessenheit der Dinge" gesetzt wird.*) — Diese Einseitigkeit muß sich — wie natürlich — vorherrschend im Gebiete des Religiösen und Moralischen herausstellen, auf dem die Kenntnis der wahren Grundgesetze des menschlichen Lebens die ganze Entwicklung beherrscht. „Die Nothwendigkeit des moralischen Gefühls muß aus der lebendigen Anschauung der Form des menschlichen oder göttlichen Seins hervorgehen und der Mensch ist vollendet." „Hast du einmal in der jungen Seele die klare Erkenntnis der freien Selbstbestimmung, die daraus hervorgehenden Begriffe der Imputation der Schuld und Strafe, des Verdienstes und des Werthes begründet, — gelungen ist dir dann das wichtigste Werk, den Menschen geboren zu haben." Die Folge davon ist, daß das ganze Wesen der Mittheilung des frommen und sittlichen Lebens verkannt wird, die Kirche selbst vorherrschend als Lehranstalt, als Schule erscheint und die Entwicklung des Religions-Unterrichts auf seiner Grundlage anstatt von unvermittelter Einführung in die Anschauungen des geschichtlichen und thatsächlichen frommen Lebens — von reflectirenden Betrachtungen über die weltlichen Dinge und menschlichen Anlagen, wobei Gr. mit seinen künstlich gemachten Erzählungen häufig auf den überwundenen Aufklärungs-Standpunct der philanthropischen Schule zurücksinkt, und in seinem ferneren Stufengang von der verständigen Entwicklung des Menschen und der umfassenden Einsicht in die Natur und Menschenwelt abhängig gemacht wird. — Die Ansichten Gr.'s erstrecken sich aber in ihren Consequenzen auf alle einzelnen Seiten und Theile des Unterrichts, wie dies am deutlichsten an den

*) Darum ist auch für Gr. der unterrichtliche Grundsatz charakteristisch: „der Unterricht muß den Schüler stets in Zwiespalt mit sich selbst so lange zu setzen suchen, bis er die Einheit selbst findet und festhält."

Grundsätzen für den ersten Leseunterricht hervortritt. Während er dabei gegen die Tortur der alten mechanischen (Buchstabir-) Leseunterrichtsmethode zu Felde zieht, in welchem unvermittelt vom selbstbewußten Geiste Formen und Lautbezeichnungen aufgenommen werden sollen, geht er zugleich so weit, auch den Stephani'schen Lautirunterricht für die erste Kindesqual zu erklären, weil die Buchstabenformen dem Kinde auctoritätsmäßig eingeprägt werden, und verlangt rationelle Begründung derselben, indem er auf erkünstelte Weise darin den Ausdruck der Stellung der verschiedenen Sprachorgane nachgebildet wissen will.*) (Das Graser'sche Elementiren.) Und doch darf hinwiederum, wenn man darüber lächeln möchte, die Anerkennung Gr. nicht versagt werden, daß er mit seinem Streben in den Reihen der Schulmänner, welche einen entwickelnden Leseunterricht geschaffen haben, oben ansteht, daß er insbesondre der hauptsächliche Schöpfer des Schreibleseunterrichts ist, dem der Elementarunterricht eine so wesentliche Förderung verdankt.

Noch bleibt uns aber eine Hauptseite des Gr.'schen Systems zu betrachten, welche demselben eine besondre specifische Bedeutung giebt. Es ist die folgenreiche Erkenntnis der Wahrheit, daß, „wenn auch die harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte das Hauptaugenmerk des Erziehers sein muß, doch diese nur mit der praktischen Beziehung auf den Zweck zu befördern ist, um den Menschen für Leben und Welt zu bilden, so daß also jede Uebung eine durch den Begriff von einer praktischen Lebensbeziehung geleitete Uebung wird. Diese Vorschrift ist," sagt er, „darum mit besonderm Nachdruck zu geben, weil man so leicht mit dem Begriff einer menschlichen Anlage und der Forderung ihrer Ausbildung im Kopfe auf den Irrweg geräth, allen Anlagen nur die höchst mögliche Ausbildung zu geben und es dem Schicksal zu überlassen, welchen Gebrauch der Mensch einst von seinem Vermögen macht." Vielmehr ist das Ziel der Erziehung nicht bloß im Subject zu suchen, womit die Idee derselben unvollkommen und leer bliebe. So gewiß als der Unterricht das Vermögen bilden soll, sich im Leben darzustellen, so gewiß muß er nun auch durch denselben jeder Zeit ins Leben hineingestellt werden, damit er es schaue. Darum ist „die Hauptquelle (Hauptgegenstand) der menschlichen Kenntnis die Idee des Lebens selbst" d. h. wenn es die Bestimmung des Menschen ist, ein wahres Menschenleben zu führen, so muß vor allem darauf ausgegangen werden, dem Menschen die Kunde von dem zu verschaffen, was er zu einem wahrhaft menschlichen Leben in allen Gemeinschaftsbeziehungen („denn das Leben stellt sich für den Menschen als Gemeinschaft dar") zur Erfüllung seines häuslichen und bürgerlichen Berufs bedarf. Wenn dies geschieht, so bildet sich durch die Anschauung des wirklichen Lebens, in welcher alle Wahrheiten sich verkörpern, von selbst auch das lebendige reizvolle Interesse am Unterricht; er unterrichtet sich so am leichtesten und sichersten selbst." „Hinweg also im Menschenunterricht mit allen einseitigen, hohlen, steifen und gekünstelten Uebungen des Verstandes, welche am Ende nur die Fertigkeit hervorbringen, zu zählen, zu messen und zu sprechen, übrigens sich vom Leben — nur etwas zu denken und mit Begriffen sein Spiel zu treiben, wobei am Ende mit allem eindringlichen Predigen und warmen Aufforderungen, der Tugend und der Gottheit zu huldigen, das gepriesene Princip der Liebe nur in der Einbildung wohnt, aber kein Herz durchglüht, weil nicht der Gesammtunterricht über das Leben dasselbe in jedem Moment anregte. Hinweg mit Uebungen des aufkeimenden Menschen, wodurch er ganz dem Gange der Natur zuwider nur einseitige Fertigkeiten erhält. Aber noch weiter hinweg mit dem ge-

*) Dieser Gedanke führte Gr. auch zu der Aufstellung der verkehrten Theorie, daß der Unterricht der Taubstummen mit dem Unterricht der Vollsinnigen verbunden werden könne und solle, sofern nach ihm auch der Vollsinnige wie der Taubstumme die Worte vom Munde sich ablesen lassen und ablesen lernen sollte und der ganze Verkehr in sichtbaren Zeichen in letzter Linie darauf sich gründen müße. — Man vergesse darüber aber auch hier nicht, daß Gr. derjenige ist, der zuerst den immer noch nicht gehörig gewürdigten Grundsatz gepredigt hat, daß die Bildung des Taubstummen so wenig als möglich von der Bildung des Vollsinnigen zu differiren und ihn in die Gemeinschaft desselben zu führen habe.

wöhnlichen Elementar-Schulunterricht, wobei das zarte Kind bei seinem ersten Eintritt in die Vorhalle des menschlichen Wissens gleich mit der ärgerlichsten Geistestyrannei bewillkommt wird und die Kenntnisse des menschlichen Lebens aus Büchern erlernen muß. Ich sage es unverholen und laut: die erste Schule war das Grab des — Lebensunterrichts. Ehevor fühlten der Vater und die Mutter das Bedürfnis, ihre Kinder zu unterrichten, aber sie hatten kein anderes Ziel des Unterrichts vor dem Auge, als das Bild des Lebens und darauf bezog sich all ihr Unterricht, so wie ihn die Gelegenheit veranlaßte, und der Knabe reifte an des Vaters Hand kräftig und verständig zum Leben heran und das Mädchen entwickelte sich unter der Leitung der Mutter zur klugen Jungfrau. Die offene Natur und der Umgang mit Menschen war das Elementarunterrichtsbuch, dessen sich der Vater bediente, die Hauswirthschaft war die Tafel oder Fibel, welche die Mutter benützte, und der Unterricht hatte so großes Gedeihen, daß wir in der Geschichte des Vaterlandes oft mit inniger Freude uns wundern über den gesunden Verstand und die edle Kraft der Männer, so wie über die Klugheit und Tugend der Frauen. Aber das Verhängnis wollte eine Zwischenperiode, um die Menschen zu einer noch höheren Lebensweisheit zu führen. Es entstand die Schule — — und nun muß es dahin kommen, daß die Schule durch Kunst das Leben der Kinder vor der Schule wieder herstellt, aber nur auf einem immer höhern Grade, und der Unterricht muß nichts mehr leisten, als was die Natur und die Menschen an dem Schüler leisteten, wenn er nach einem schon mit eigenem Bewußtsein vorgezeichneten Gange im steten Verkehr mit ihnen sich zu unterrichten trachtete." — Daß mit diesen Grundsätzen Gr. trotz mannigfacher Berührungen beider doch eine entschiedene Ergänzung der formalistischen Richtung Pestalozzis, gegen den er an manchen Orten direct polemisirt, bildet, leuchtet ein! Sein Verdienst ist es, ebendadurch für jede Schule, auch die Volksschule, die nicht bloß accidentielle sondern w e s e n t l i c h e Bedeutung des sachlichen (realen) Lebens-Unterrichts gegenüber von schlimmen Beschränkungen und engherzigen Auffassungen festgestellt zu haben. „Jeder Mensch ist nur dann im wahren Sinn Mensch, wenn er sein Sein selbst zu begründen vermag. Nun setzt aber die Selbstbegründung auch die Kenntnis dessen voraus, was zur Selbstbegründung gehört, nämlich die Kenntnis der Bedingungen und Formen des Seins, so wie die Kenntnis, jene anzuwenden und in diese sich zu gießen; folglich ist die Summe dieses Wissens ein allen Menschen nöthiges Wissen." Wollte man aber ihm zum Vorwurfe machen, durch die Hervorhebung des Realen im Unterricht befördere er eben nur wieder die Gefahr der Vielwisserei, des unklaren Erkennens, der Zerstreuung im Unterrichte, welche Pestalozzi beseitigt habe, so würde seinen Ideen großes Unrecht geschehen. Man kann sich nicht stärker gegen die Unmethode, nach der bei dem sogenannten Realien-Unterricht dem Kinde nur gewisse einzelne Kenntnisse nach willkürlicher Weise mitgetheilt werden, gegen die Aufführung jener unbestimmten Summe von Sachkenntnissen, die von der philanthropinischen Zeit her im Lehrplan unter der Rubrik „gemeinnützige Kenntnisse" laufen, und gegen die grundsatzlose und ungebührliche Erweiterung des Kreises von wissenswerthen Kenntnissen für die Volksschüler verwahren als er. Es giebt wie für den Pestalozzianismus nur Eine Methode, die sich auf das Bedürfnis der kindlichen Natur gründet, so für ihn nur „Eine Gesammtkenntnis, die der Idee des menschlichen Lebens entspricht" d. h. einen Inbegriff gleichnothwendiger Kenntnisse, die ihre bestimmte Ausdehnung und Begrenzung in dem Bewußtsein davon finden, was der Mensch sein soll. Eben deswegen darf auch die Ausführung des realen Unterrichts nach ihm nicht darin bestehen, daß z. B. die einzelnen Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Geographie als Lehrgegenstände aufgeführt werden. „Der Vorrath dieser Kenntnisse wäre für das Kind nichts mehr, als die Officin einer Apotheke einem pharmaceutischen Lehrjungen oder Handlanger, der mit gutem Gedächtnis die Benennung und Herkunft des ganzen Vorraths der Medicamente kennen lernt." „Vielmehr müßen alle diese Kenntnisse eine Beziehung auf das Leben des Kindes und die bestimmten physischen und geistigen Verhältnisse, in denen es sich bewegt, haben."

Dadurch hat Gr. im Princip jeden für das Kind fremdartigen, unverdaulichen Stoff ausgeschieden und die Grundlage für eine richtige Auswahl des Stoffs überhaupt und für die besondern Stände festgestellt. Zugleich sucht er für die Aufeinanderfolge und den Lehrgang dieses Unterrichts gegenüber jeder planlosen Willkür einen festen Lehrplan auf der Grundlage der sich durch den Lebenstrieb erhöhenden Wißbegierde und der natürlichen Erweiterung des Anschauungskreises des Kindes zu gründen. Darum wird nach seinen Ideen das Kind durch die verschiedenen Gemeinschaftskreise, Familie, Gemeinde, Landgericht (Oberamt), Regierungsbezirk (!), Staat, Deutschland (deutscher Bund!), in denen alle Lebens-Kenntnisse ihren organischen Mittelpunct finden sollen, hindurchgeführt. Wäre nur auch hier nicht die Ausführung, wie sie für die Volksschule namentlich „die Elementarschule fürs Leben" darstellen soll, in allzu steife Schablonen und künstliche Formen gebannt und die Art der Behandlung des Einzelnen von jener schon bezeichneten reflectirend-raisonnirenden Weise, welche auf den betr. Stufen die gemüthliche Seite der Naturbetrachtung und die durch Zweckbegriffe des Verstandes unbeirrte, geschichtlich thatsächliche Betrachtung des Menschenlebens nicht zu ihrem Rechte kommen läßt. — Von durchgreifendem Einfluß mußte die Idee des Lebensunterrichts bei Graser auf die Principien des in seinem Sinne sich gestaltenden Religionsunterrichts sein. Je mehr er seine Aufgabe darein setzt, die Kinder nach allen Seiten in das echt menschliche Leben einzuführen und durch die Anschauung desselben innerlich zu bilden, desto mehr erscheint ihm die Religion vorherrschend als Form, die dem menschlichen Leben eine Gestalt geben solle. Die Folge davon ist, daß Gr. als entschiedener Feind aller bloßen Formeln und allgemeinen Wahrheiten, in denen ein abstracter Religionsunterricht sich bewegt, auftritt. „Wer Unterricht über die Form des Göttlichen geben will, muß nur darauf ausgehen, daß er die Form des göttlichen Seins zur Anschauung bringe." Denn „dem menschlichen Wesen, das einmal die wahre Religion ergriffen hat, muß es stets darum sein, Gottes Wirksamkeit oder die geoffenbarte Form seines Seins zu schauen, um in ihr das Musterbild für das seinige zu finden. Einem solchen Wesen erscheint darum die Gottheit überall und alles, was es sieht, ist Gottes Eigenthum, Gottes Product, Gottes Anordnung, kurz — alles göttlich, Gott ist und wirkt überall in der Welt und im Menschen und der Mensch will in ihm sein und darum ihm ähnlich sein, darum Gottes Wirksamkeit in seiner Welt und nach dem Maße seiner Kräfte darstellen." „Ich möchte," sagt Gr., „nur so viele Jugendlehrer fragen: was thut ihr, da ihr euren Zögling die Religion lehrt? Nicht wahr, ihr lehrt einen Gott und zergliedert seine Eigenschaften und fordert Glauben an ihn, Gehorsam, Verehrung, Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe gegen ihn. Kommt hiezu noch die Offenbarung, so vermehrt sich nur die obige Lehre einerseits mit besondern Aussprüchen von Gott und von dem, was er für die Menschen that und andererseits noch mit mehreren Forderungen dessen, was die Menschen leisten sollen. Lehrer der Jugend! glaubt ihr wohl hiemit die Religion begründet zu haben? In diesem Wahne, der so viele berückt, liegt gerade das größte Unheil; denn diese eure Religionslehre führt in der Regel zum Götzendienst und Aberglauben oder zum kalten Raisonniren, zum Unglauben. Lehrer der Jugend! Einen Gott lehrt ihr, fordert Glauben und Thun — und ihr habt den Grund schon zur Irreligion gelegt, den Keim der Humanität zerknickt, den Menschen schon zum göttlichen Frohndienst verurtheilt. Ihr habt ein großes, allmächtiges, allgerechtes, allwissendes und gleichwohl auch ein gefühlvolles Wesen dem Menschen zum Gegenstand des Glaubens und Thuns dargestellt und — verloren ist das göttliche Wirken, Leben und Sein. Der Mensch sucht seinen Gott außer sich wo immer, thronend auf seinem Herrschersitze, Wohlthaten ausspendend und Strafen anordnend; darum kann des armen Menschen Streben kein anderes sein, als jene zu erhalten und diese zu verhüten. Kein Zusatz, er behandle die sogenannten Pflichten der vollkommnen Liebe Gottes oder die Liebe zum Guten an sich, vermag die einmal begründete Religion im Gemüthe des Menschen umzuändern; denn auch alle diese Zusätze bestärken die Vorstellung von einem gewissen auswärtigen

Wesen, das die vollkommne Liebe, die Gesinnung und die Stimmung ebenfalls zum Tribute verlangt, und es bleibt dann immer die beschränkte einseitige Beziehung eines gewissen menschlichen Leistens gegen das höchste Wesen und das ganze — Leben, Wirken und Sein des Menschen in der göttlichen Welt bleibt außer Acht. Ja eine Religionslehre, welche nur den Begriff eines bestimmten Wesens außer uns erzeugt und unser Verhältnis gegen dasselbe in gewissen Leistungen constituirt, welche die Analyse jenes Begriffs oder der göttlichen Aussprüche selbst bestimmt, legt den Grund zu den großen Unheilen, welche die Erde noch drücken. — Vernachläßigt der Religionsunterricht den richtigen Gang und kümmert sich nicht um das Erkennen der göttlichen Lebensform oder der allseitigen und einigen göttlichen Wirksamkeit in der Welt, sondern erweist nur das Dasein eines Gottes und erklärt Begriffe und Sätze, was muß die Religion derjenigen Menschenclasse sein, die wir mit dem Namen Volk bezeichnen? Eine materielle Religion oder ein Götzendienst." Es liegen hier und in andern Stellen manche Gedanken ausgesprochen, die wenn sie auf die richtige Weise gehoben würden, für einen wahrhaft fruchtbaren Religionsunterricht gegenüber von einem falschen und unzeitigen Katechismusunterricht, überhaupt einer Abstractheit, unter der dieser Unterricht oft noch schwer leidet, von großer Bedeutung werden könnten. Wie merkwürdig übrigens, daß auch hier bei Gr. gerade das, worin die Religion als Leben und Kraft und als gestaltende Macht erscheint, die Geschichte, insbesondere die heilige Geschichte nicht zu ihrem Rechte kommt.

Ueberblicken wir zum Schluß das Ganze der bisherigen Darstellung, so wird einleuchten, daß die wissenschaftlich-pädagogische Bedeutung Gr.'s nicht zu gering anzuschlagen ist und wenn es wahr ist, was Schleiermacher ausgesprochen hat, daß die Hebung unsres gemeinsamen Lebens wesentlich durch die feste Gestaltung unseres Erziehungswesens bedingt sei, „und daß jene nur stattfinden könne auf dem Wege des vollständigen Beschauens, der genauesten Theorie," so läßt sich nicht läugnen, daß Gr. hiezu ganz wesentliche Vorarbeiten und Beiträge liefert.

Was unsrem Manne aber eine besondere persönliche Hochachtung sichert, das ist, daß er und sein Ringen nicht in der Theorie aufgeht. Wie seine wissenschaftlichen Forschungen durchaus getragen sind von einem freien Blick in die Menschheits-Interessen und einem warmen Sinn für dieselben, so sucht und ringt er hinwiederum auch immer und überall seine Wissenschaft mit dem Leben zu vermitteln. Nicht genug, daß Gr. in amtlicher Eigenschaft als Schulaufseher durch Organisationen und Anordnungen jeglicher Art förderlich auf das Volksschulwesen in Oberfranken einzuwirken suchte, — er, dessen äußere Erscheinung durch die Mischung des Ernstes und des herzlichen Wohlwollens den ergreifenden Eindruck eines wahren Weisen machte, nahm sich vielmehr als eifriger Volksfreund und Lehrerfreund in der freiesten und hingebendsten Weise der Hebung der Volkszustände, der Bildung der Lehrer, der Entwicklung der Volksschule nach jeder Beziehung an. Darum ruhte auch, als eine unfreiwillige Quiescirung seiner angestrengten Thätigkeit ein Ziel zu setzen schien, der Geist des wahrhaft edlen Mannes nicht, er suchte sich in seiner Umgebung, ja in seinem Hause selbst Schulen zu schaffen, die in seinem Geiste wirkten und seine Ideen verwirklichten, wobei ihm wackere Männer wie Ludwig und Poland zur Seite standen. So durfte der ehrwürdige Greis, mitten unter freudigem Arbeiten für Verwirklichung seiner Ideen, das auch durch mannigfache Verfolgungen, die ihn als freisinnigen Mann und Katholiken trafen, sich nicht beirren ließ, und im geistreichen Umgang mit andern edlen Geistern, unter denen besonders J. Fr. Richter hervorzuheben ist, ein hohes Alter erreichen und ward nach kurzem Kranksein aus einem noch frischen, wahrhaft jugendlichen Wirken in die höhere Ordnung der Dinge versetzt, wo der Mensch „zur vollkommensten Anschauung des wahren Seins der Dinge oder des Göttlichen" berufen ist.

Literatur der Graser'schen pädag. Schriften: Neben den oben schon genannten — Prüfung des kath. praktischen Religions-Unterrichts, 1800; Prüfung der Unterrichts-

methode der praktischen Religion von dem Standpunct der Zweckmäßigkeit aus betrachtet, 1831; das Verhältnis der Graser'schen Unterrichtsmethode zum positiven Religions-Unterricht 1832, der erste Kindesunterricht in der Religion, 1828; Archiv für Volks-Erziehung durch Kirche und Staat, Salzburg 1804. 6 Hefte; bayerisch-fränkischer Schulmerkur 1805. 1806; Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schulen 2 Bde. 1804; erster Kindesunterricht, erste Kindesqual, eine Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden, Bayreuth 1819. Das Schulmeisterthum mit der Elementarschule fürs Leben im Kampfe, eine Streitschrift gegen Stephani, Bayreuth 1820; der durch Gefühl und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme, 1829, 1834; die Hauptgesichtspuncte bei der Verbesserung des Volksschulwesens, 1823; das Judenthum und die Reformation, 1828; das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik, 1835. 1837. — Eine Darstellung der Gr. Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze s. allg. Schulzeitung 1837, Mai- und Juniheft. vgl. Apr.-Heft 1838; in Hergangs päd. Real-Encyklopädie I, 812; — sodann von dem Unterzeichneten in Verbindung mit einer Kritik derselben in den Blättern aus Süddeutschland. Stuttgart, Köhler 1838 Heft 3 und Heft 4. — Ein Bericht über die Graser'schen Schulen s. Kröger, päd. Reisen. Bd. II. **Eisenlohr.**

Gregor I. (der Große), geb. zu Rom 540, gestorben als römischer Bischof am 12. März 604, ist an diesem Orte bloß darum nicht zu übergehen, weil die mittelalterliche Tradition ihn zum Schutzheiligen der Schulen erhoben und darum das Hauptfest der Schule (Gregoriusfest, s. d. Art. Schulfeste) an seinen Namen geknüpft und an seinem Todestage gefeiert hat. Daß er sich irgend ein Verdienst um das christliche Schulwesen erworben hätte, ist nicht erweisbar; man hat im Gegentheil allen Grund zu der Annahme, daß er aller weltlichen Wissenschaft gram war (sagte man ihm doch nach, er habe eine Bibliothek in Rom — wie hernach Omar die in Alexandrien — verbrennen lassen, damit das Ansehen der Bibel sich erhöhe; Geringschätzung der grammatischen Regeln und der classischen Literatur spricht er offen aus, vgl. das unten anzuführende Werk von Lau, S. 11). So ist er zu der Ehre des Schutzpatronats nur mit demselben Rechte gekommen, wie die heilige Cäcilia die Patronin der Musik geworden ist, obgleich von ihren musikalischen Leistungen die Geschichte ebenfalls schweigt. Der Anhaltspunct für die Bildung jener Tradition war eine immerhin verwandte Stiftung Gregors, nämlich die einer Sängerschule in Rom, in welche er, wie aus dem Namen Orphanotrophium hervorgeht, Waisenknaben aufnahm. Er dotirte diese Anstalt reichlich und soll den Schülern in eigner Person Gesangunterricht gegeben haben. Zu diesen Anstrengungen bewog ihn sein Eifer, der christlichen Kirche und ihrem Gottesdienst einen ihr eigenthümlichen und ihrer würdigen Gesang zu verschaffen und für immer zu bewahren. (S. d. Art. Gesang.) Da man noch heute die von ihm geschaffene Art des Gesanges nach seinem Namen benennt, so haben wir hier nur noch kurz anzugeben, was dieser gregorianische Gesang ist. Es kommt dabei ganz darauf an, ob man ihn im Unterschiede von der ihm vorangehenden sogenannten ambrosianischen Gesangesweise oder im Unterschiede von der modernen Musik charakterisiren will. Meist sieht man es als sein Unterscheidendes an, daß er nicht zwei Hauptgeschlechter von Tonarten aufstellt, deren Verhältnisse sich immer gleichmäßig wiederholen, auf welcher Tonstufe man als auf der Tonica anfangen mag, daß es also bei Gregor kein dur und moll giebt, sondern daß der Unterschied der Tonarten dadurch bewirkt wird, daß die beiden Halbtöne, die wir in der Cdurleiter haben, e - f, h - c, unverändert in allen Tonarten stehen bleiben, also wenn die Leiter in d beginnt, nun nicht, wie in unserem modernen Dur, das f auf fis und das c auf cis erhöht wird, damit wieder der erste Halbton nach 2 Ganztönen, der zweite nach 3 Ganztönen folge, sondern e - f, h - c gerade so in der D leiter stehen bleiben, wie sie in der Cleiter standen; ebenso die Eleiter nicht etwa heißt: e fis gis a etc., sondern e f g a etc. Man kann sich am Clavier den deutlichsten Begriff von diesen Tonarten machen, wenn man alle Tonleitern von c - c bis a - a spielt, aber keine obere Taste, sondern immer nur, ohne Auslassung einer ein-

zigen, die unteren Tasten anschlägt. Daran war nun auch, wer eine Melodie erfand, gebunden; gieng dieselbe z. B. von d als Grundton aus, war sie also dorisch, so durfte in der Melodie nicht, wie in unserm d dur fis und cis, sondern statt dessen f und c, auch nicht wie in unserm d moll b, sondern h vorkommen. Die Melodiebildung, und in Folge dessen später, als man mehrstimmig setzte, auch die harmonische Unterlage, war hiedurch in engere Schranken eingeschlossen; die dadurch bedingten von unsrer modernen Musik abweichenden Modulationen geben jenen Tonarten einen eigenthümlichen künstlerischen Charakter. Diese Tonarten nennt man die Kirchentonarten, sie führen (übrigens ohne historische Begründung, denn es sind nicht dieselben, die die alten Griechen so nannten) die Namen jonisch, dorisch, phrygisch, lydisch, mixolydisch und äolisch, wozu noch, indem sie um eine Quarte tiefer versetzt werden, die hypojonische, hypodorische u. s. w. kommen. Auch haben sie zum Theil noch weitere Eigenthümlichkeiten, z. B. die phrygische eine eigenthümliche Schlußart. (Ausführliche Belehrung darüber s. in Silchers Harmonielehre, 2. Aufl. S. 129 ff., in Kraußolds Handbuch zum Kirchen- und Choralgesang S. 27. und in den Werken über gregorianischen Gesang von Maslon 1839, Janssen 1846, Oberhoffer 1852, Wollersheim 1858.) Giebt man nun diese Tonarten als das den gregorianischen Gesang Unterscheidende an, so trifft dies zu, wenn man ihn mit der gesammten modernen Musik vergleicht, nicht aber, wenn man ihn dem ambrosianischen und dem spätern mittelalterlichen Volksgesang und Chorgesang gegenüberstellt. Denn in diesem sind die alten Kirchentonarten festgehalten, wie auch noch in vielen erst der protestantischen Kirche angehörigen Chorälen, ohne daß darum die Volksgesänge (Gelobet seist du Jesu Christ ꝛc. Mitten wir im Leben sind ꝛc.) oder die protestantischen Melodieen (Vater unser im Himmelreich ꝛc. Ach Gott vom Himmel sieh darein ꝛc.) gregorianisch wären; ebenso finden sich jene Tonarten in den Sätzen von Palestrina und andern Meistern, ohne daß diese gregorianisch genannt werden dürften. Ebensowenig unterscheiden diese Tonarten den gregorianischen Gesang vom ambrosianischen. Denn daß Gregor die von Ambrosius gebrauchten 4 sog. authentischen Tonarten (die dorische, phrygische, lydische und mixolydische, d, e, f, g) mit den 4 übrigen, sog. plagalischen vermehrte, überhaupt das griechische System bloßer Tetrachorde zu dem viel wichtigeren der Octaven erweiterte und dadurch auch die unglaublich schwerfällige griechische Tafel der Bezeichnung der Töne beseitigte, ist zwar ein bedeutender Fortschritt gewesen, aber kein neues Princip, das dem Gesang der Kirche einen bestimmten andern Charakter gegeben hätte. Dieser lag vielmehr in Folgendem. Ambrosius hatte, wie wir zwar nicht mit Notenbeispielen beweisen können, aber aus Gründen, die hier nicht zu entwickeln sind, annehmen müßen, in seine Gesänge etwas volksthümliches und melodisches aufgenommen, so daß, was nachher erst die evangelische Kirche wirklich durchgeführt hat, nämlich den Choral der Gemeinde als geistliches Volkslied zu behandeln, in der Idee des Ambrosius gelegen haben muß. Diese Volksthümlichkeit in Rhythmus und Melodie scheint in der nächsten Folgezeit ausgeartet zu sein, daher denn Gregor, seinem hierarchich-mönchischen Geiste gemäß, eine Radicalreform in der Richtung unternahm, daß er gerade jenen rhythmischen und melodischen Reiz aus allem Kirchengesange verbannte, um ihm durch eine gewisse Monotonie und durch das mehr dem Sprechen als dem Singen ähnliche Psalmodiren, was sich ohnehin schon von älterer Zeit her, wohl sogar aus den Synagogen herüber erhalten hatte, eine Heiligkeit und Feierlichkeit zu geben, die den schärfsten Gegensatz zu aller weltlichen Musik bilden sollte. Die richtigste Vorstellung davon bildet man sich, wenn man den Gesang eines katholischen Geistlichen am Altare, bei der Messe, vergleicht mit irgend einem evangelischen Choral, oder auch mit dem figurirten Chorgesang in der römischen Kirche selbst. Der gregorianische Gesang hat zwar auch seine Noten, (sie sind viereckig und haben nur 4 Linien auf einem System); sie unterscheiden sich auch nach ihrem Werth, (ihrer Dauer), aber sie sind keineswegs genau mathematisch abgegränzt und berechnet, die longa ist z. B. nicht nothwendig das doppelte der brevis, diese nicht genau das Doppelte der

semibrevis, wie unsere Ganze, Halbe und Viertel genau abgemessen sind, sondern der Sänger verfährt, wie in einem Recitativ, mit einiger Freiheit; es bestehen auch keine Takte, die eine bestimmte Zeitdauer hätten, deren Noten darum zusammengerechnet immer die gleiche Summe ausmachen müßten. Oft geht der Gesang lange auf einem Tone fort und endigt erst in einer Flexion der Stimme; oft aber ist eine lebhaftere Bewegung durch die Scala oder die Intervalle vorhanden, aber es ist auch dann nicht eigentlich eine Melodie, ein das Ohr fesselndes, sich ihm durch seinen Reiz einprägendes Tonbild, es sind — könnte man sagen — bloß Arabesken; oft möchte man glauben, diese Tonreihen seien gar nicht von schaffender musikalischer Phantasie gedichtet, sondern es habe einer ohne irgend eine bestimmte musikalische Idee Töne zusammengesucht. Sehr viele gregorianische Gesänge aber aus den verschiedensten Jahrhunderten (denn was Gregor selbst gesetzt, ist nicht zu ermitteln) sind wirklich schön; sie sind dem katholischen Ritus so verwandt, daß, wenn man sie anstimmt, wir uns augenblicklich vor einen Hochaltar versetzt glauben. Aus dem Gesagten begreift sich aber auch, daß der echt gregorianische Gesang eine mehrstimmige Bearbeitung nicht wohl verträgt; dieser legt ihm sogleich rhythmische Fesseln an, durch die von seinem Eigenthümlichen mehr oder weniger verloren geht. Bloß eine dem Sänger mit Leichtigkeit folgende, schwache Orgelbegleitung eignet sich für ihn, daher die katholischen Organisten für diese nicht leichte Aufgabe eine tüchtige musikalische Bildung bedürfen; sie müßen insbesondere die Kirchentonarten gründlich verstehen, um jede nach ihrer Regel harmonisch begleiten zu können. Die sehr bedeutende Thätigkeit Gregors als Kirchenfürst, seine Erfolge in der Hebung des Papstthums, seine Missionen, seine liturgischen und pastoralen Arbeiten — das alles berührt uns hier nicht; es ist hiefür außer den allgemeineren kirchengeschichtlichen Werken auf die Monographie von Lau zu verweisen: Gregor der Große nach seinem Leben und seiner Lehre, Leipzig, 1845. **Palmer.**

Gregorianer, s. Hieronymianer.

Gregoriusfest, s. Schulfeste.

Griechenland. Da im Nachfolgenden ein möglichst kurz gefaßter Umriß der Geschichte und des gegenwärtigen Zustandes des Erziehungs- und Unterrichtswesens im jungen Königreiche Griechenland gegeben werden soll, so bleibt hier alles ferne, was das Schulwesen im classischen Alterthume, oder zur Zeit des byzantinischen Kaiserreichs, oder endlich während der vierhundertjährigen Zwingherrschaft der Türken anbelangt. Nur wenige Worte über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in der letzten traurigen Epoche Griechenlands dürften hier zur Einleitung in die Gegenwart und zur Würdigung der seit der politischen Unabhängigkeit des griechischen Volkes im Schulwesen gemachten Fortschritte vorausgeschickt werden.

Es ist allgemein bekannt, daß der lange Krieg, den die Sultane mit ihren wilden türkischen Horden gegen das byzantinische Kaiserreich führten, ein Krieg nicht allein gegen die christliche Heeresmacht, sondern überhaupt gegen christliche Bildung und christliches Leben, ein Vernichtungskrieg war. Die Zerstörungswuth der barbarischen Eroberer richtete sich gegen alles, was ihrem rohen Geiste fremd war, oder ihren Unterjochungsplänen im Wege zu stehen schien. Unter dem Schutte der zerstörten Städte wurde die griechische Bildung begraben und in den Blutströmen der hingeschlachteten Bewohner wurde die zwar matt leuchtende, aber doch noch immer brennende Fackel der griechischen Wissenschaft ausgelöscht. Die wenigen Gelehrten, die dem Schwerte der Barbaren entgiengen, flohen ins Ausland, oder verbargen sich in der Einsamkeit der Klöster, um sich der Verfolgung der wilden Eroberer und der ihnen stets drohenden Lebensgefahr zu entziehen. In der Ueberzeugung, daß das unterworfene griechische Volk sich in sein Schicksal um so geduldiger ergeben würde, je ununterrichteter und folglich unfähiger es wäre, die Schmach seiner Knechtung zu fühlen, machten es sich die barbarischen Eroberer zur Regierungsmaxime, jeden höheren Unterricht bei demselben zu verhindern, ja jede höhere geistige Regung in ihm zu ersticken. Darum wurde die Errichtung und Erhaltung höherer Schu-

len, wo die griechische Jugend in der Sprache ihrer Vorfahren, in der Geschichte, Mathematik und Philosophie unterrichtet werden sollte, noch strenger verboten, als der Bau der Kirchen, wozu man mittelst Bezahlung hoher Geldsummen die Erlaubnis erhalten konnte. Aber auch außerdem wurde das griechische Volk von seinen Zwingherrn so stark darniedergehalten und so furchtbar gequält, daß die beständige Sorge für die Abwehrung der ihm täglich drohenden mannigfaltigen Gefahren und für die Erwerbung der nothdürftigsten Mittel zu seinem Lebensunterhalt keinen höheren Gedanken bei ihm aufkommen ließ. Schulen und andere Bildungsmittel mußten also ganz vernachläßigt werden, und das griechische Volk mußte in immer tiefere Unwissenheit sinken. Erst in späterer Zeit und namentlich im 18. Jahrhundert fiengen die Türken an, sich gegen ihre christlichen Unterthanen weniger argwöhnisch zu zeigen, indem sie glaubten, ihre Herrschaft über dieselben wäre nunmehr durch so lange Gewohnheit unerschütterlich befestigt. Die Lage der Christen verbesserte sich ein wenig. Durch ihre Berührung mit den andern christlichen Völkern Europa's, mit welchen sie jetzt häufiger zu verkehren begannen, erweiterte sich allmählich der Gesichtskreis ihrer Kenntnisse, ihre Begierde nach Belehrung wurde stärker angeregt und die Befriedigung derselben durch die Erwerbung der dazu nöthigen Geldmittel erleichtert. Es vermehrten sich demnach in den von Griechen bewohnten Provinzen die früher so spärlichen Volksschulen, es entstanden nach und nach in einigen Städten auch höhere Schulen, in welchen die altgriechische Sprache und die Geschichte, hie und da aber auch Elemente der Philosophie, der Rhetorik, der Mathematik und der Physik gelehrt wurden. Die bekanntesten und fruchtbarsten unter diesen Schulen waren folgende: 1 auf der Insel Patmos, 1 auf Chios, 1 in Kydonien, 1 in Smyrna, 1 in Zagora, und eine zweite in Meliá auf dem Berge Pelion in Thessalien; 2 in Janina in Epirus, 1 auf dem Berge Athos, 2 im Peloponnes (die eine in Demitzana, die andere in Bytina), 1 in Kurutscheschme am Bosporos und 2 in den Donaufürstenthümern, (die eine in Buchareſt, die andere in Jassy,) wo dieselben von den phanariotischen Fürsten gegründet und unterhalten zum Unterrichte der aus allen türkischen Provinzen dahin auswandernden Griechen und zur Verbreitung griechischer Sprache und Bildung unter den höheren Classen der Moldowalachen selbst ersprießliche Dienste leisteten. Diesen Schulen, die meistentheils durch Stiftungen vaterlandsliebender Männer, oder durch freiwillige Beiträge gegründet und unterhalten wurden, standen oft vortreffliche, in Italien, Frankreich oder Deutschland gebildete Gelehrte vor, welche gegen einen geringen, zu ihren Lebensbedürfnissen kaum hinreichenden Gehalt fast den ganzen Tag eifrig beschäftigt waren, die Schuljugend in verschiedenen Fächern zu unterrichten. Und obwohl diese Schulen in mancher Beziehung sehr mangelhaft waren, so haben sie doch dazu gedient, den Geist der griechischen Jugend zu erhellen und ihr Herz für das Wahre, Gute und Schöne empfänglich zu machen. In diesen Schulen bereiteten sich allmählich die Männer vor, welche ihre Landsleute ermuntern und begeistern und zur politischen Freiheit führen sollten.

Was erstens das Volksschulwesen in jener Epoche betrifft, so befand es sich in schlechtem Zustande. Nur in Städten und Flecken und in wenigen stark bewohnten Ortschaften bestanden Elementarschulen, in welchen eine kleine Anzahl Kinder durch einen Volksschullehrer, gewöhnlich durch den Pfarrer des Ortes, im Lesen, selten auch im Schreiben theils nach der individuellen, theils nach der simultanen Lehrmethode unterrichtet wurde. Kaum der hunderste Theil der männlichen Bevölkerung des Landes, welches jetzt das griechische Königreich ausmacht, lernte lesen und schreiben. Die weibliche Bevölkerung aber blieb ohne allen Unterricht, so daß eine des Lesens und Schreibens auch nur nothdürftig kundige Griechin, mit Ausnahme der großen Städte, für eine große Seltenheit galt. Erst einige Jahre vor der griechischen Schilderhebung wurde eine allmähliche Verbesserung des Volksschulwesens durch Georgios Kleobulos, einen gelehrten Griechen aus Philippopolis, welcher Mathematik und Naturwissenschaften in Deutschland und Frankreich studirt hatte, eingeleitet. Da dieser Mann sich in Paris mit der Me-

thode des wechselseitigen Unterrichtes bekannt gemacht hatte, so faßte er den Entschluß, dieselbe nach Griechenland zu verpflanzen, arbeitete im Griechischen die zum Unterrichte nöthigen Bücher und Wandtafeln aus und unterrichtete nach seiner Rückkehr von Paris zuerst in Bucharest, später in Syra in der genannten Methode mehrere Griechen, welche dieselbe alsobald als Volksschullehrer in mehreren Städten Griechenlands mit Erfolg anwendeten.

Dies war der Zustand des öffentlichen Unterrichtes in Griechenland während der türkischen Zwingherrschaft. Nach dem Ausbruche des griechischen Aufstandes und während des Freiheitskampfes konnte sich derselbe natürlicherweise nicht bessern, sondern mußte noch tiefer sinken, da Griechenland neun Jahre lang mit einem Vernichtungskriege überzogen wurde, welcher fast alle Städte und Dörfer zerstörte und das ganze Land in eine weite Wüste verwandelte. Dagegen hoben sich in dieser Zeit die Schulzustände auf den benachbarten jonischen Inseln, wo die Methode des wechselseitigen Unterrichts durch Athanasius Polites eingeführt, mehrere hellenische Schulen und ein Gymnasium von dem jonischen Staat selbst, und über allen diesen Lehranstalten eine zwar unvollständige, aber doch zweckdienliche Universität durch die Freigebigkeit des verewigten Lords Guilford, des gefeierten Hellenenfreundes, gegründet und unterhalten wurde. In den Schulen und auf der Universität der jonischen Inseln konnten sich, fern von dem Waffengetöse, viele junge Griechen bilden, die nach der Ankunft Kapodistria's in Griechenland im Jahre 1828 und später nach der Ankunft des Königs Otto im Jahr 1833 in den Staatsdienst traten und als brauchbare Organe einer geregelten Regierung den jungen Staat den neuen Verhältnissen gemäß organisiren und verwalten halfen. Graf Kapodistria, welcher von der Nationalversammlung zum Präsidenten der Regierung gewählt, die Zügel derselben ergriff, sorgte, soviel die damaligen Umstände erlaubten, auch für die Herstellung und Hebung des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Er ließ in mehreren Städten und Ortschaften, oder vielmehr über deren Trümmern, Volksschulen, auf der Insel Aegina aber ein Gymnasium unter dem Namen Centralschule errichten, welche unter die Leitung des verdienten G. Gennadios gestellt und von einer zahlreichen nach Belehrung dürstenden und aus allen Theilen Griechenlands herbeiströmenden Jugend besucht, schöne Früchte trug.

Eine neue Aera für das Erziehungs- und Unterrichtswesen begann eigentlich mit der Ankunft des Königs. Wie die Staatsverhältnisse überhaupt, so wurden auch die Schulverhältnisse durch zweckmäßige Gesetze geordnet. Es ist zwar noch viel in dieser Beziehung zu thun, viele und große Mängel sind abzuschaffen und viele Verbesserungen einzuführen; aber lobenswerth ist die Sorgfalt, welche die Regierung im Einklang mit den Kammern der allmählichen Hebung der Schulzustände zugewandt hat und fortwährend zuwendet. Wir geben hier eine kurzgefaßte Darstellung derselben, woraus man die Fortschritte ersehen kann, die das Erziehungs- und Unterrichtswesen im jungen Königreich seit der Gründung desselben gemacht hat.

I. Volksschulwesen. Das Volksschulwesen ist im griechischen Königreich durch das am 6/18. Februar 1833 von der Königlichen Regentschaft erlassene Gesetz regulirt, welches im ersten Bande der von G. L. von Maurer, ehemaligem Mitglied derselben deutsch herausgegebenen Neugriechischen Urkunden, Gesetze und Verordnungen enthalten, später aber durch neuere Verordnungen in manchen Puncten modificirt worden ist. Nach dem erwähnten Gesetze sind alle Kinder, sowohl Knaben als Mädchen, vom vollendeten 5. bis zum zurückgelegten 12. Jahre schulpflichtig, und die Eltern oder Pfleger sind bei Strafe angehalten, die Volksschule durch ihre Kinder oder Pflegekinder regelmäßig besuchen zu lassen, außer wenn sie sich ausweisen, daß sie dafür sorgen, daß ihre Kinder oder Pflegekinder auf andere Weise die nöthigen Schulkenntnisse sich erwerben. Diese Bestimmung konnte freilich bisher leider nicht streng beobachtet werden, besonders kann sie da nicht in Anwendung kommen, wo eine Gemeinde wegen der zu dünnen, über eine weite Landesstrecke verbreiteten Bevölkerung aus mehreren, weit von einander

liegenden Dörfern besteht. Die öffentlichen Volksschulen sind alle nach der Methode des wechselseitigen Unterrichtes eingerichtet. Jede Gemeinde soll wenigstens eine solche Schule haben, die von ihr aus dem Ertrage des Gemeindevermögens, oder aus indirecten und directen Gemeindeumlagen unterhalten wird. Wo die Gemeindemittel zur Unterhaltung der Volksschule erweislich nicht hinreichen sollten, da kommt die Regierung der Gemeinde subsidiarisch zu Hülfe. Es giebt übrigens auch mehrere Volksschulen, die aus Stiftungsfonds oder aus den Einkünften bestimmter Kirchen oder Klöster unterhalten werden. Die Anzahl der Kinder, die in eine Volksschule aufgenommen werden, richtet sich nach der Dimension des Gebäudes. Die geräumigste Schule faßt 500 Schüler. Wo also die schulpflichtigen Kinder diese Zahl übersteigen, da muß für die Errichtung noch anderer Schulen gesorgt werden, welche ebenfalls aus Gemeindemitteln und nur ausnahmsweise durch Beihülfe der Regierung gegründet und unterhalten werden. Es ist nicht gesetzlich bestimmt, sondern nur vom Ministerium als Regel angenommen, daß nebst dem Hauptlehrer auch ein oder zwei Unterlehrer in jenen Volksschulen unterrichten sollen, wo die Schülerzahl das Maximum von 150 oder das von 250 übersteigt. Diese Regel wird aber bisher aus Mangel an den erforderlichen Geldmitteln in den wenigsten Volksschulen in Anwendung gebracht. Nur die Kreis- und Bezirksschulen haben alle neben dem Hauptlehrer auch einen Unterlehrer. Auch Privatpersonen, über deren Sittlichkeit und Befähigung zu einem solchen Unternehmen kein Zweifel obwaltet, können unter Autorisation des zuständigen Staatsministeriums auf eigene Rechnung eine Elementarschule errichten, in welcher aber der Unterricht nur von gehörig geprüften Lehramtscandidaten ertheilt werden darf. Auch solche Schulen stehen unter der Aufsicht der verschiedenen Schulinspectionen und der Oberaufsicht der Regierung. Außer den genannten regelmäßigen Volksschulen, die nach der Methode des wechselseitigen Unterrichtes eingerichtet sind, existiren auch noch manche unregelmäßige, d. i. solche Volksschulen, in denen Lehrer nach der älteren individuellen Lehrmethode unterrichten. Solche unregelmäßige oder Winkelschulen werden aber nur in jenen Dörfern geduldet, wo eine regelmäßige Schule in gehöriger Nähe nicht existirt und wegen Mangels an Mitteln nicht so bald gegründet werden kann. Sie werden einzig und allein durch Schulgelder unterhalten. Zur Eröffnung oder Unterhaltung einer solchen Schule ist die Erlaubnis des zuständigen Ministeriums nöthig. Besondere Mädchenschulen existiren nur in den Städten. In den Dörfern werden die Volksschulen von den Kindern beider Geschlechter besucht.

Da fast sämmtliche Bewohner des Königreiches mit Ausnahme der Inseln Syros, Tenos, Naxos und Thera, deren Bewohner theilweise der katholischen Confession angehören, sich zur orientalischen Kirche bekennen, so hat der Staat für confessionelle Volksschulen nicht zu sorgen. Die gemischten Bewohner der genannten Inseln schicken ihre Kinder ohne allen Nachtheil in eine und dieselbe Gemeindeschule. Indessen hat die katholische Geistlichkeit dort einige confessionelle Schulen gegründet, welche aus Privatmitteln unterhalten werden.

Die Volksschulen jeder Gemeinde stehen unmittelbar unter der Aufsicht einer Schulcommission, welche Localschulinspection oder auf griechisch Ephorie heißt, und aus dem Bürgermeister als Präsidenten, aus einem vom Nomarchen unter den Ortsgeistlichen zu bezeichnenden Geistlichen und aus 2—4 von dem Gemeinderathe zu ernennenden Gemeindebürgern besteht. Wo die Gemeindebürger verschiedenen Confessionen angehören, wird ein Geistlicher von jeder Confession beigezogen. Dieser Ephorie, deren Mitglieder auf ein Jahr ernannt werden, aber auch wieder gewählt werden können, liegt im allgemeinen die Beaufsichtigung, Förderung und Leitung des Localschulwesens ob, insbesondere aber die Sorge für den Bau oder die Herstellung und Unterhaltung der Schulhäuser, für die Anschaffung der Schulgeräthschaften und Schulbedürfnisse, für den regelmäßigen Schulbesuch, die Aufrechthaltung der Schuldisciplin, die Ueberwachung

der Amtsführung der Schullehrer, die Verwaltung des örtlichen Schulstiftungsvermögens, endlich die Bezeichnung der vom Schulgelde zu befreienden armen Familien. Die Ephorie visitirt wenigstens einmal des Monats die Localschulen, und erstattet an den zuständigen Eparchen (Bezirkscommissär) oder Nomarchen (Generalcommissär) Bericht über die wargenommenen Gebrechen, über die etwaigen Bedürfnisse oder die nothwendigen Verbesserungen der Localschulen, wie über die ökonomischen Verhältnisse derselben. Nach dem Volksschulgesetze vom 6/18. Februar 1833 sollte über der Localschulinspection eine Bezirksschulinspection und noch über dieser eine Kreisschulinspection bestehen, von denen die erstere aus dem Eparchen als Präsidenten, aus dem Friedensrichter am Sitze der Eparchie, aus einem vom Nomarchen zu bezeichnenden Geistlichen und einem Lehrer der hellenischen Schule und aus 2—4 von dem Bezirksrathe zu ernennenden Bezirksbürgern; die letztere aber vom Nomarchen selbst, als Präsidenten, aus dem Bezirksgerichtspräsidenten und Staatsprocurator am Sitze der Nomarchie, ferner aus einem dort angestellten und vom Ministerium des Kirchen- und Schulwesens ernannten Geistlichen und einem Gymnasial- oder Universitäts-Professor und aus 2—4 von dem Kreisrathe zu ernennenden Kreisbürgern zusammen gesetzt wird. Die erstere sollte das Volksschulwesen im Bezirke, die zweite das im ganzen Kreise beaufsichtigen und leiten. Diese zwei höheren Ephorien sind aber bisher nicht zu Stande gekommen. In deren Ermanglung sind die Eparchen und Nomarchen mit der höheren Beaufsichtigung der Schulen ihres Bezirkes und Kreises vom Ministerium beauftragt und mit den dazu nöthigen Instructionen versehen worden. Nach diesen soll der Eparche alle 6 Monate, der Nomarch aber jedes Jahr eine Inspectionsreise machen, um von dem Zustande der Schulen, von der Amtsführung der Lehrer und der Localinspectionen und überhaupt von den Schulverhältnissen Kenntnis zu nehmen. Ueber den Befund wird von demselben an das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens Bericht erstattet.

Was besonders die Lehrfähigkeit und die technische Amtsführung der Volksschullehrer betrifft, so werden die Volksschulen der verschiedenen Gemeinden, aus welchen ein Bezirk besteht, vom Bezirksschullehrer (dem Hauptschullehrer der Volksschule am Sitze des Eparchen), die Volksschulen des Bezirkes aber, dem die Hauptstadt der Nomarchie angehört, sowie jene der Hauptstädte der verschiedenen Bezirke, aus welchen die ganze Nomarchie besteht, vom Kreisschullehrer (dem Hauptlehrer der Volksschule am Sitze des Nomarchen) beaufsichtiget. Darum visitiren die Bezirksschullehrer und die Kreisschullehrer alle 6 Monate die unter ihre Aufsicht gestellten Volksschulen und berichten über das Ergebnis ihrer Visitation an den Director des Schullehrerseminariums in Athen. Eben diesem ist die oberste Aufsicht über sämmtliche Volksschulen zugewiesen, er ist auch dem Ministerium des Kirchen- und Schulwesens als Oberschulbehörde für das Volksschulwesen beigegeben und leitet dasselbe unmittelbar unter dem Minister selbst. Von Zeit zu Zeit visitirt er auch die Volksschulen des Königreichs, um sich durch eigene Warnehmung von dem Zustande derselben zu überzeugen. Ueber die Befugnisse der verschiedenen Schulinspectionen verweisen wir auf das bereits erwähnte Gesetz vom 6/18. Febr. 1833.

Was die Einwirkung der kirchlichen Behörden auf die Volksschulen anbelangt, so beschränkt sich dieselbe darauf, daß sie den Religionsunterricht beaufsichtigen und die religiösen Schulbücher, welche eingeführt werden sollen, zu genehmigen haben.

Im J. 1830 bestanden im griechischen Königreiche nur 71 Volksschulen mit 6721 Schülern und Schülerinnen. Seit der Zeit hat die Anzahl der Volksschulen und der in denselben lernenden Jugend so zugenommen, daß die Statistik der Volksschulen im Jahre 1858 nach dem officiellen Bericht des betreffenden Ministeriums folgende Zahlen herausstellte:

Regelmäßige öffentliche Volksschulen für Knaben und Mädchen .	360.
dergleichen für Mädchen allein	52.
Regelmäßige Privatschulen für Knaben und Mädchen	30.
dergleichen für Mädchen allein	12.
	454.
Unregelmäßige (simultane) Privatschulen für beide Geschlechter .	300.
	754.
Die regelmäßigen Gemeindeschulen werden besucht von Knaben	30,520.
„ Mädchen	4,753.
Die regelmäßigen Privatschulen von Knaben	4,580.
„ Mädchen	1,743.
Die unregelmäßigen von Knaben und Mädchen ungefähr . .	10,000.
Summe	51,596.

Da die ganze Bevölkerung des Königreichs sich beinahe auf 1,050,000 Seelen beläuft, so betragen die die Volksschulen besuchenden Kinder mehr als $^1/_{20}$ der Bevölkerung. Man fühlt bereits das Bedürfnis von Fortbildungs- oder Sonntagsschulen: es sind aber leider noch keine solche errichtet worden.

In den regelmäßigen Gemeindeschulen lehrten im Jahre 1858 Lehrer 454, Lehrerinnen 79. In den regelmäßigen Privatschulen Lehrer und Lehrerinnen 42. Zu allen diesen kommen noch die 300 Lehrer und Lehrerinnen der unregelmäßigen Volksschulen hinzu, so daß das in den Volksschulen lehrende Personal sich auf 875 beläuft.

Die Besoldung des Personals der öffentlichen Volksschulen erforderte im Jahre 1858 eine Ausgabe von 440,631 Drachmen (1 D. = 25$^1/_2$ Kreuzer), von denen 324,829 aus dem Einkommen der Gemeinden selbst, die übrigen 115,802 Drachmen aber von der Regierung getragen wurden. Es versteht sich, daß die Ausgaben für die Unterhaltung der regelmäßigen oder unregelmäßigen Privatschulen in der oben angegebenen Summe nicht einbegriffen sind. Die regelmäßigen Volksschulen sind nach der Anleitung zum wechselseitigen Unterrichte, (Ἐγχειρίδιον ἢ ὁδηγὸς τῆς ἀλληλοδιδακτικῆς μεθόδου ἐκδ. γ'. 1850.) einem von J. Kokonis, ehemaligem Director des Schullehrerseminariums, hauptsächlich nach Sarasin bearbeiteten Buche eingerichtet.

Sie haben zwei Abtheilungen, eine niedere des wechselseitigen und eine höhere des syndidaktischen oder simultanen Unterrichts. Die erstere begreift 8 Classen in sich, welche die Schüler durchschnittlich in 1—2 Jahren durchmachen, die letztere in 2 oder (in den Stadtschulen) 3, deren jede einjährig ist. Die Classen werden nach der Stufe der Kenntnisse gebildet. Die in den Volksschulen zu lehrenden Gegenstände sind in der oben erwähnten Anleitung zum wechselseitigen Unterricht angegeben. Alle Schüler werden im Lesen, Schreiben, Rechnen, in den Anfangsgründen der neugriechischen Grammatik und in der Religionslehre unterrichtet. Der Religionsunterricht wird in der Regel von dem Lehrer selbst ertheilt. In seltenen Fällen aber, wo die Schüler gemischt sind, haben die Eltern der einer andern Religion als jener des Lehrers angehörenden Minderzahl der Kinder für deren Religionsunterricht zu sorgen. Der Unterricht in der höheren (syndidaktischen) Schulabtheilung ist so eingerichtet, daß die Schüler auch einige Kenntnisse in der Geographie, der biblischen und der vaterländischen Geschichte, der Naturgeschichte und der altgriechischen Grammatik, welche einen großen Einfluß auf die tägliche Fortbildung der neugriechischen Sprache ausübt, sich erwerben. Es werden auch den Schülern kurze Aufsätze aufgegeben, um sie in der richtigen und klaren Darstellung ihrer Gedanken zu üben. Gesang und Freihandzeichnen werden bis jetzt aus Mangel an Lehrern in sehr wenigen Schulen gelehrt. Auch die gymnastischen Uebungen, die nach der Verordnung zweimal in der Woche unter der Leitung des Lehrers angestellt werden sollten, fallen gewöhnlich aus. Die tägliche Unterrichtszeit beträgt 6 Stunden, 3 Vormittags und 3 Nachmittags. Der Unterricht wird täglich mit Gebet eröffnet und geschlossen. Für alle Lehrgegenstände, sowie auch zum Lesen,

sind bereits Bücher in reingriechischer, leicht verständlicher Sprache verfaßt oder übersetzt und herausgegeben, und es werden jährlich neuere, bessere ausgearbeitet, welche von einer zu diesem Zwecke vom Ministerium des K. und Schulwesens eingesetzten Commission geprüft und nach Befund entweder demselben Ministerium zur Genehmigung und Einführung empfohlen oder verworfen werden. Die Religionsbücher bedürfen, um in den Schulen eingeführt zu werden, der Prüfung und Genehmigung der zuständigen geistlichen Behörde.

Der Lehrer ist verbunden, folgende Tagebücher und Verzeichnisse in einer in der bereits erwähnten Anleitung z. w. Unt. genau vorgeschriebenen Form zu halten:

1. Ein allgemeines Verzeichnis der Schüler; 2. eine Schulversäumnisliste; 3. ein Buch der officiellen Visitationen, so wie auch des Besuches hervorragender Personen; 4. ein Verzeichnis der sich zur Aufnahme in die Schule anmeldenden Kinder, die aber wegen Mangels an Raum nicht sogleich aufgenommen werden können; 5. ein Ehrenbuch für die Schüler; 6. ein Buch des Tadels und der Strafen; 7. ein Büchlein für jeden Schüler, wo monatlich zweimal, einerseits vom Lehrer, andrerseits von den Eltern das Betragen des Schülers notirt wird; 8. Verzeichnisse der verschiedenen Classen; 9. ein monatliches Ergebnis des Zustandes der Schule, sowohl den Unterricht und die Schüler, als auch das Material derselben betreffend. Aus diesen monatlichen Ergebnissen wird ein Trimestrial-Ergebnis ausgezogen, welches vom Lehrer und von der Localschulinspection unterzeichnet, dem Eparchen oder Nomarchen zur Beförderung an das Ministerium übersandt wird.

Die Schüler werden jährlich zwei allgemeinen Prüfungen unterworfen, einer kleinen am Ende Februars, welcher nur die Mitglieder der Localschulinspection beiwohnen, und einer größern öffentlichen am Schlusse des Schuljahrs im Anfang Augusts. Ueber das Resultat der Prüfungen und den Zustand der Schule wird dann sowohl vom Lehrer, als auch von der Localschulinspection an das Ministerium des Kirchen- und Unterrichtswesens Bericht erstattet. Außer diesen allgemeinen Prüfungen werden aber die Schüler auch bei den amtlichen Visitationen der Localschulinspection, des Bezirks- oder Kreisschullehrers (als Bezirks- oder Kreisschulinspectors), des Eparchen oder Nomarchen und des Directors des Schullehrerseminariums in Athen (als obersten Inspectors der Volksschulen) theilweise geprüft.

Was die Abgangsprüfungen anbelangt, so werden sie am Schlusse des Schuljahrs im Beisein einer Prüfungscommission gehalten, deren Mitglieder jährlich vom Gemeinderathe vorgeschlagen und vom Eparchen oder Nomarchen ernannt werden. Dieser Commission steht die Entscheidung über die zu entlassenden Schüler zu. Außer den Sonntagen und den 31 gesetzlich bestimmten Feiertagen, hat man in den Volksschulen jährlich 5 Wochen Ferien. Von diesen fällt eine auf Ostern, die übrigen vier aber werden anders in den Städten als auf dem Lande vertheilt, und zwar so, daß die Schüler der Stadtschulen nach der jährlichen Prüfung hinreichende Erholungszeit, die der Landschulen aber zur Ernte und Weinlese freie Zeit haben.

Es giebt gedruckte Schulgesetze, welche den Schülern vorgelesen werden und das ganze Jahr an der Wand der Schule angeschlagen bleiben. Diese Schulgesetze wie auch die Disciplinarstrafen findet man in der oft erwähnten Anleitung z. w. U. angegeben. Die Schuldisciplin beschränkt sich auf das Verhalten der Schüler in der Schule und auf dem Schulwege. Schulstrafen sind Verweis, Verlust einer Quantität von den erhaltenen guten Schulnoten, Aufrechtstehen für einige Zeit, Niederknien, Fasten, Beschäftigung während der freien Stunden, Zurückbehalten in der Schule mit Beschäftigung, Ausstreichen des Namens aus dem Ehrenbuche, Umhängen einer Tafel auf welcher das Vergehen aufgeschrieben steht, Eintragen in das schwarze Buch, Verweis vor sämmtlichen Schülern mit Androhung der Ausstoßung aus der Schule, Ausstoßung. Körperliche Züchtigung ist verboten. Zur Belohnung und Aufmunterung der Schüler dienen eine Zahl guter Schulnoten, Lob, Ehrenabzeichen, Eintragen in das Ehrenbuch, Preise nach

den Prüfungen am Schlusse des Jahres. Was die Schullehrer selbst betrifft, so unterscheidet man die vorschriftmäßig gebildeten, welche allein zur Anstellung in den regelmäßigen Volksschulen berechtigt sind, und die altmethodischen, die einstweilen nur geduldet werden, s. oben S. 49. Zur vorschriftsmäßigen Bildung der Schullehrer besteht seit den ersten Jahren des Königthums ein Schullehrerseminarium in Athen, in welchem 2 Professoren und 6 Lehrer Unterricht ertheilen, und zu dessen Unterhaltung die Regierung jährlich 17,572 Drachmen verausgabt. Außerdem verwendet sie noch 9000 Drachmen zur Unterhaltung von 30 Stipendiaten in demselben. Die Anzahl der Schüler im Jahr 1858 belief sich auf 135. Der Director des Schullehrerseminariums ist auch oberster Schulinspector. Der Cursus ist zweijährig. Um aufgenommen zu werden, muß man die 2. Classe der hellenischen Schule absolvirt haben. Die Unterrichtsgegenstände sind: Religionslehre, biblische und griechische Geschichte, altgriechische Sprache und Grammatik, so weit sie in der hellenischen Schule und der untersten Classe des Gymnasiums gelehrt wird, Erdbeschreibung, Arithmetik und Anfangsgründe der Geometrie und Mechanik, das zur Volksbildung Nothwendigste aus den Naturwissenschaften, Pädagogik und Didaktik, Gymnastik, Gesanglehre, Anleitung zum praktischen Garten- und Feldbau und zur Baumzucht. Mit dem Seminarium ist eine Musterschule verbunden, in welcher die Seminaristen sich praktisch im Schulhalten üben. Die Seminaristen, die in den erwähnten Gegenständen gehörig unterrichtet worden, aber auch Personen, die sich anderswo die erforderlichen Kenntnisse erworben und zur Prüfung gemeldet haben, werden von den Lehrern unter dem Vorsitze des Directors geprüft. Haben sie die Prüfung glücklich bestanden, so bekommen sie ein Diplom mit der 1., 2., oder 3. Note, je nach dem Grad der bewiesenen Kenntnisse, und werden in eine provisorische Schulcandidatenliste eingetragen. Kraft jenes Zeugnisses sollen sie nur als Unterlehrer angestellt werden mit der Verpflichtung, nach 2 Jahren sich einer zweiten Prüfung zu unterwerfen, wo sie dann bei glücklichem Fortgange in die Schulcandidatenliste, und zwar in die 1., 2. oder 3. Classe derselben definitiv eingetragen werden. Aus Mangel an Schullehrern werden oft die Schulcandidaten auch sogleich als Schullehrer angestellt, doch immer mit der erwähnten Verpflichtung. Die Kreis- und Bezirksschullehrer werden nur aus der 1., die Schullehrer der Gemeinden erster Classe nur aus der 1. und 2. Classe der Schulcandidaten genommen, die 3. Classe derselben berechtigt nur zur Anstellung in den Gemeinden 2. und 3. Classe. Zur Beförderung von einer niedern in eine höhere Classe ist eine neue Prüfung erforderlich. Obwohl jährlich 40—60 Schulcandidaten das Examen bestehen und das Diplom erhalten, so ist doch immer noch Mangel an Schullehrern, weil das Schullehrerseminar auch die christliche Bevölkerung der türkischen Provinzen mit Schullehrern, ebenso wie die Universität dieselben mit hellenischen Lehrern und Professoren versieht. Die Anstellung der Schullehrer in den Gemeindeschulen geschieht vom Ministerium des K. und Schulwesens auf Vorschlag der Gemeinde.

Wegen Unfleißes oder Nachläßigkeit, schlechten Betragens oder Unsittlichkeit werden gegen die Schullehrer folgende Disciplinarstrafen verhängt: 1. Verweis, 2. Geldbuße bis zu 20 Drachmen, 3. Suspension von 8 Tagen bis zu 6 Monaten mit oder ohne Gehaltsentziehung. Da bisher die vom Gesetze vorgeschriebenen Kreis- oder Bezirksschulinspectionen nicht eingesetzt worden sind, so werden die Disciplinarstrafen, mit Ausnahme des Verweises, auf Anzeige der anderen Schulinspectionen vom zuständigen Ministerium selbst verhängt. Nur in dringenden Fällen kann der Nomarch oder Eparch, oder auch die Localschulinspection den Schullehrer von seinen Amtsverrichtungen suspendiren; jedoch unter der Verpflichtung, sogleich darüber an das Ministerium zu berichten. In schwereren Fällen verfügt das Ministerium die Entlassung aus dem Dienste, auch wo solche nicht von Rechtswegen nach dem Strafgesetze eintritt.

Das Minimum des monatlichen Gehaltes ist: 1. für den Kreisschullehrer 100 Drachmen, 2. für den Bezirksschullehrer 90 Drachmen, 3. für den Schullehrer 2. Classe und für die Unterlehrer der Kreis- und Bezirksschulen 80 Drachmen, 4. für die Schul-

lehrer 3. Classe 50 Drachmen. Der Gehalt der Kreis- und Bezirksschullehrer wird alle 5 Jahre um 10 Drachmen erhöht, ohne aber je das Maximum von 140 Drachmen zu übersteigen. Außer dem Gehalte haben die Schullehrer aller Classen freie Wohnung für ihre Person und erheben aus der Gemeindekasse als monatliches Schulgeld 22 Lepta (100 L. = 1 Drachme) für jedes Schulkind. Das bezahlte Schulgeld wird von dem Gemeinderath auf die Eltern so vertheilt, daß die Armen ganz frei bleiben, die bemittelten Bürger aber nach Maßgabe ihrer directen Steuern 10—50 Lepta monatlich zu entrichten haben. Zur Unterstützung alter oder kränklicher Schullehrer, und der Wittwen und Waisen der verstorbenen ist vor einigen Jahren eine Sparkasse errichtet worden, in welche $^2/_{100}$ des Gehaltes und einige kleine Schulgebühren fließen.

Besondere Elementarmädchenschulen sind bisher nur in den Städten errichtet worden. Was bereits von den Volksschulen gesagt worden ist, das gilt auch von den Mädchenschulen, soweit es anwendbar ist. Es versteht sich, daß den Mädchenschulen Schullehrerinnen vorgesetzt werden, daß der Unterricht in denselben auch weibliche Arbeiten mitbegreift, und daß die Disciplinstrafen dem zarteren Gefühle der Mädchen angepaßt werden.

Zur Bildung der Schullehrerinnen dienen die höheren Mädchenschulen (s. unten), besonders eine vor 22 Jahren von der philopädeutischen Gesellschaft in Athen errichtete, mit welcher auch eine Musterschule zur Uebung für die künftigen Schullehrerinnen verbunden ist. Von der Einrichtung dieser Schule werden wir später sprechen.

Die Schullehrerinnen werden von derselben Commission examinirt, welche die Schullehrer prüft.

Obgleich das Volksschulwesen in Griechenland seit der Befreiung desselben große Fortschritte gemacht hat, so läßt es doch noch viel zu wünschen übrig. Weder die Anzahl der Gemeindeschulen, noch die der vorschriftmäßig gebildeten Schulamtscandidaten reicht für den Zweck hin, darum bestehen noch viele Winkelschulen. Viele Kinder, besonders in Gemeinden, welche aus mehreren, weit von einander liegenden kleinen Dörfern bestehen, bleiben ohne allen Unterricht. Andere verlassen die Schule zu früh. Das Gesetz über den Schulbesuch kann nicht überall streng durchgeführt werden. Das Bedürfnis von Sonntags-Classen und Fortbildungs-Schulen wird täglich mehr gefühlt; auch die Bildung der Schullehrer ist oft mangelhaft und die Beaufsichtigung der Schulen wird noch nicht mit der gehörigen Regelmäßigkeit und Sorgfalt geführt.

II. Mittelschulwesen. Das Mittelschulwesen begreift die hellenischen Schulen und die Gymnasien in sich. Während des Freiheitskampfes, in welchem Griechenland in Folge der Zerstörungswuth der feindlichen Heere mehr und mehr verödete, konnten kaum 10 hellenische Schulen, von denen die meisten auf den Inseln bestanden, ein kümmerliches Leben fristen. Unter der Regierung des Präsidenten Kapodistria wurde im Jahre 1829 auf Aegina eine Art Gymnasium unter dem Namen Centralschule errichtet und unter die Leitung des hochverdienten Gennadios gestellt. Ueber 500 junge Leute, von denen manche den Kampf mitgemacht hatten, strömten von allen Seiten in Aegina zusammen, getrieben von der Begierde nach höherer Bildung. Bald darauf wurden auch mehrere hellenische Schulen gegründet, 15 im Peloponnes mit ungefähr 800, 18 auf den Inseln mit ungefähr 1100, hingegen nur 2 auf dem noch größtentheils von feindlichen Truppen besetzten griech. Festland mit ungefähr 100 Schülern. Außerdem wurden mehrere hellenische Privatschulen eröffnet, in welchen viele junge Leute Unterricht erhielten. Aber eine lebhaftere Entwicklung des Schulwesens überhaupt, wie des Mittelschulwesens insbesondere, begann erst nach Constituirung der königlichen Regierung. Durch eine am 31. Dec. 1837 erlassene k. Verordnung wurden die hellenischen Schulen und Gymnasien geregelt. Beide Schularten wurden auf Staatskosten errichtet und unterhalten, mit Ausnahme einiger aus Stiftungsfonds oder aus dem Einkommen benachbarter Klöster unterhaltenen und einiger Alumnate oder Privatschulen. Schulgeld wird weder in den hellenischen Schulen noch in den Gymnasien bezahlt. Die Mittelschulen,

in sofern sie vom Staate selbst unterhalten werden, haben keinen confessionellen Charakter, selbst auf jenen vier Inseln nicht, deren Bewohner sich zum Theil zur katholischen Kirche bekennen. Demnach besuchen alle Griechen dieselben hellenischen Schulen und dieselben Gymnasien und genießen denselben Unterricht mit Ausnahme des Religionsunterrichts, welcher den Schülern von religionsverwandten Lehrern ertheilt wird. Die hellenischen Schulen entsprechen den in Deutschland sogenannten lateinischen und zugleich den höheren Bürgerschulen, indem sie den Zweck haben, nicht nur für das Gymnasium vorzubereiten, sondern auch jenen jungen Leuten, die sich zu einem bürgerlichen Gewerbe bestimmen, die dazu erforderliche höhere intellectuelle Bildung zu bieten.

Jeder der 48 Bezirke des Königreiches muß wenigstens eine hellenische Schule haben. In einigen Bezirken bestehen aber mehrere. Die vollständigen hellenischen Schulen haben 3 Classen, deren jede einjährig ist, und 3 Lehrer. Es giebt aber auch an mehreren Orten unvollständige hellenische Schulen, deren Schüler, nachdem sie die vorhandenen Classen durchgemacht haben, in eine vollständige übergehen.

Jede vollständige hellenische Schule wird von dem Scholarchen geleitet, welcher auch der Lehrer der obersten Classe der Schule ist. Neben ihm steht die Lehrerconferenz, welche monatlich einmal, nöthigenfalls aber auch öfters, zur Berathung zusammen kommt. Es entscheidet dabei die Stimmenmehrheit, unbeschadet des Rechtes des Scholarchen, den Vollzug des Beschlusses wo er es nöthig erachtet aufzuschieben, um die Sache der Entscheidung des zuständigen Ministeriums anheimzustellen. Jene hellenischen Schulen aber, die mit einem Gymnasium verbunden sind, werden vom Gymnasiarchen selbst geleitet. Wo eine hellenische Schule existirt, wird auch eine Ephorie oder Schulcommission eingesetzt, bestehend aus dem Eparchen, oder außerhalb des Sitzes der Eparchie dem Bürgermeister als Präsidenten, einem gebildeten Geistlichen, einem Beamten des Ortes, und zwei vom Gemeinderathe zu wählenden Gemeindebürgern. Diese Ephorie berathet über alles, was die Erhaltung und Verbesserung der Schulen betrifft, steht dem Scholarchen zur Aufrechthaltung der Ordnung in demselben bei, wacht über den sittlichen Zustand der Schule und darüber, daß die Lehrer ihre Pflicht erfüllen, daß die den Unterricht, die Lehrbücher, die Vacanzen, die Feiertage betreffenden Gesetze und Verordnungen vollzogen werden, entscheidet die vorkommenden Streitigkeiten der Lehrer über Ordnung und Gegenstände des Unterrichtes, so wie die Beschwerden der Lehrer und Eltern der Schüler gegen einander, sorgt für das Schulgebäude und die Einrichtung desselben, für die Anschaffung der nöthigen Bücher, die Bibliothek und andere Lehrmittel, indem sie das Erforderliche gehörigen Orts vorschlägt, wohnt den Visitationen der Schule und den Prüfungen bei und erstattet darüber wie überhaupt über den Zustand der Schule durch den Eparchen Bericht an das Ministerium des K. und Schulwesens.

Was besonders die Amtsführung der Lehrer und den Unterricht betrifft, so stehen die hellenischen Schulen jeden Kreises unter der Aufsicht des Gymnasiarchen des nächsten Gymnasiums, welcher sie jährlich einmal visitirt und über den Befund an das zuständige Ministerium berichtet.

Die Ephorie und der Gymnasiarch als Inspector sind die speciellen Organe der Regierung zur Leitung der hellenischen Schulen; außerdem aber dienen als solche der Eparch oder Nomarch, welche sie ebenfalls beaufsichtigen und visitiren und von ihrem Zustande dem Ministerium Nachricht geben.

Die Gymnasien haben den Zweck, jungen Leuten, welche die hellenische Schule absolvirt haben, eine noch höhere Ausbildung zu verschaffen, besonders aber diejenigen, die sich zu einem gelehrten Fache bestimmen, für die Universität vorzubereiten.

Jeder der 10 Kreise des Königreichs sollte ein Gymnasium am Sitze der Nomarchie haben. Aber wegen der kleinen Anzahl der einen höheren Unterricht verlangenden Schüler blieben bisher 4 Kreise ohne Gymnasium. Hingegen sind in Athen, wo außer den Schülern des Kreises viele junge Griechen von den türkischen Provinzen zu ihrer Ausbildung herbeikommen, zwei Gymnasien errichtet worden. Außer den genannten, welche auf Kosten

des Staates errichtet und unterhalten werden, kann jede Stadt, die eine hellenische Schule besitzt, ein Gymnasium gründen, wenn sie die zur Unterhaltung desselben nöthigen Geldmittel hat. Auch Privatpersonen, welche die erforderlichen Kenntnisse und Eigenschaften haben, können mit Erlaubnis des zuständigen Ministeriums ein den Gymnasien gleichkommendes Alumnat unter der Verpflichtung eröffnen, nur solche Lehrer zu verwenden, die vom Ministerium anerkannt sind, und sich den Gesetzen und Verordnungen zu fügen, die den Unterricht und die Lehrbücher in den Gymnasien, so wie die Beaufsichtigung derselben betreffen.

Die unmittelbare Leitung des Gymnasiums steht dem Gymnasiarchen zu, welcher sich aber mit dem neben ihm stehenden Lehrercollegium über die Methode des Unterrichts, die Ordnung der Lehrgegenstände, die zu gebrauchenden Lehrbücher, die zu verfassenden Programme und über alles berathet, was die innere Ordnung des Gymnasiums und die Disciplin der Schüler betrifft. Dem genannten Collegium gegenüber hat der Gymnasiarch dasselbe Recht, welches der Scholarch gegenüber dem Lehrerconvent hat. Nöthigenfalls ladet er auch die Ephorie zur Mitberathung ein. Die Ephorie besteht aus dem Nomarchen als Präsidenten, aus dem Demarchen, aus einem am Sitze der Nomarchie wohnenden höheren Geistlichen und aus 2 von dem Gemeinderathe gewählten Stadtbürgern. Diese Ephorie hat mit der früher besprochenen Ephorie der hellenischen Schulen gleiche Pflichten und Befugnisse, und fällt mit dieser in den Kreis-Hauptstädten zusammen. Außer der Aufsicht, welche die genannte Ephorie über das Gymnasium führt, werden auch Professoren der philosophischen Facultät von Zeit zu Zeit vom Ministerium zur Visitirung bald dieses, bald jenes Gymnasiums beordert, welche alsdann über den Erfund an das Ministerium berichten.

Nach einem officiellen Berichte des Ministeriums belief sich die Zahl sämmtlicher auf Staatskosten unterhaltenen vollständigen und unvollständigen hellenischen Schulen im Jahre 1858 auf 79, welche von 5342 Schülern besucht wurden. Das Lehrpersonal bestand aus 142 Lehrern und 13 Gehülfen; und der Staat verausgabte zur Unterhaltung derselben jährlich 257,511 Drachmen. Man zählt bis jetzt 7 Gymnasien, von denen 2 in Athen, 1 in Nauplia, 1 in Patra, 1 in Tripolis, 1 in Lamia und 1 in Syra ist. Jetzt aber wird ein achtes unvollständiges Gymnasium im Mesolongi errichtet. In den oben aufgezählten 7 Gymnasien lehrten im Jahre 1858 50 Professoren und erhielten Unterricht 1124 Schüler. Die jährlichen Ausgaben des Staates zur Unterhaltung der 7 Gymnasien beliefen sich auf 199,755 Drachmen.

Zu den erwähnten, auf Staatskosten unterhaltenen hellenischen Schulen und Gymnasien kommen 4 Alumnate (3 in Athen und 1 in Syra) und 9 hellenische Privatschulen, in welchen 50 Personen lehrten und 718 Schüler Unterricht erhielten.

Die Schüler der besagten Mittelschulen zusammen genommen, ergiebt sich die Summe von 7184. Vergleicht man diese Zahl mit der der Volksschulen, so kommt beinahe auf 7 Volksschüler ein Mittelschüler. Dieses Verhältnis ist jedoch nicht ganz richtig, sofern manche Schüler der Gymnasien und manche Alumnen vom Auslande kommen, während sämmtliche Volksschüler dem Königreich angehören.

Noch ist zu bemerken, daß der Landstrich Maina auf dem Peloponnes, dann Anatolien, Akarnanien und Euböa im Verhältnis zu den andern Theilen des Königreiches sehr wenige Schüler in die Mittelschulen schicken.

Um in eine hellenische Schule aufgenommen zu werden, muß man ein vom Schullehrer und der Prüfungscommission unterzeichnetes Zeugnis vorlegen, daß man die Volksschule absolvirt hat. Hienach ist das Normalalter des Eintritts in die hellenische Schule das 10. Lebensjahr. Die vollständige hellenische Schule hat 3 Classen, deren jede einjährig ist. Gewöhnlich steht jeder Lehrer einer bestimmten Classe der vollständigen Schule vor. Wo aber der Lehrerconvent es zweckmäßig findet, führen die Lehrer ihre Schüler durch mehrere Classen.

Um in ein Gymnasium aufgenommen zu werden, muß man in einer von den

Gymnasialprofessoren vorgenommenen Prüfung darthun, daß man die vorschriftmäßigen in der hellenischen Schule dargebotenen Kenntnisse erworben hat, daß man also die in der attischen Prosa gewöhnlichen Formen und die Grundregeln der griechischen Grammatik kennt, daß man die leichtere altgriechische Prosa ziemlich versteht, ein aus derselben dictirtes Stück richtig oder wenigstens ohne einen auffallenden orthographischen Fehler schreiben kann, die regelmäßigen Formen der lateinischen Grammatik und die in der hellenischen Schule vorgetragene Arithmetik, Geographie und Geschichte weiß.

Ein vollständiges Gymnasium hat vier einjährige Classen. In den Gymnasien wird der Unterricht in der lateinischen Sprache und der Mathematik, oft auch in der Geschichte, bestimmten Fachlehrern übertragen, deren jeder alle Classen in seinem Fache unterrichtet. Was aber die übrigen Lehrgegenstände betrifft, so steht den Professoren selbst die Entscheidung zu, ob sie nur in bestimmten Classen, was gewöhnlich geschieht, lehren, oder ihre Schüler durch mehrere Classen des Gymnasiums führen wollen, unter der Bedingung der Zustimmung des Professoren-Collegiums. Die in den hellenischen Schulen und den Gymnasien zu lehrenden Gegenstände, sowie die einem jeden derselben wöchentlich zugetheilten Stunden, sind in der Verordnung vom 31. December 1837 vorgeschrieben, welche jedoch später in der Praxis einige Modificationen erlitten hat. Namentlich ist die Naturgeschichte und die Anthropologie aus den hellenischen Schulen, wie die Chemie aus den Gymnasien ausgeschlossen. Wir geben eine tabellarische Uebersicht der Lehrgegenstände mit den für einen jeden derselben bestimmten wöchentlichen Stunden:

Hellenische Schule.

		I. Classe.	II. Classe.	III. Classe.
Religionslehre u. biblische Geschichte,	wöchentl.	2 Stund.	2 Stund.	2 Stund.
Griechische Sprache und Grammatik	„	12 „	12 „	12 „
Lateinische Sprache und Grammatik	„	0 „	0 „	3 „
Geographie	„	3 „	2 „	2 „
Geschichte	„	3 „	3 „	3 „
Mathematik (Arithmetik u. nachher Geometrie)	„	3 „	3 „	3 „
Französische Sprache u. Grammatik	„	4 „	4 „	4 „
Kalligraphie	„	2 „	2 „	2 „

Gymnasium.

		I. Classe.	II. Classe.	III. Classe.	IV. Classe.
Religionslehre	wöchentl.	2 Stund.	2 Stund.	2 Stund.	2 Stund.
Griechische Sprache u. Grammatik	„	9 „	9 „	9 „	9 „
Lateinische Sprache u. Grammatik	„	5 „	5 „	5 „	5 „
Geographie	„	3 „	3 „	0 „	0 „
Mathematik	„	3 „	3 „	3 „	3 „
Geschichte	„	3 „	3 „	3 „	3 „
Physik	„	2 „	2 „	2 „	2 „
Französische Sprache . . .	„	3 „	3 „	3 „	3 „
Philosophische Propädeutik .	„	0 „	0 „	2 „	2 „

Außer den oben angegebenen Lehrgegenständen wird in einigen Gymnasien auch in der englischen und deutschen Sprache Unterricht ertheilt, der aber nicht obligatorisch ist. Auch die lateinische Sprache ist in der hellenischen Schule, wo sie erst in der dritten

Classe beginnt, für jene Schüler nicht obligatorisch, welche sich nicht für das Gymnasium vorbereiten, sondern sich zu einem Gewerbe oder zum Handel bestimmen. Für diese letztern ist auch im Gymnasium zu Syra das Latein nicht obligatorisch und die Einrichtung getroffen, daß sie in den zum Unterrichte in der lateinischen Sprache bestimmten Stunden in demselben Gymnasium Vorlesungen über Technologie, Handelsgeographie und Handelsrecht hören.

Der Unterricht in der Religion wird in der hellenischen Schule von einem Lehrer, im Gymnasium aber von einem eigens angestellten Geistlichen in allen Classen ertheilt. In den sehr seltenen Fällen, wo unter den Schülern einige wenige nicht der griechischen Kirche angehörende sich finden, haben die Eltern für ihren Unterricht in der Religion zu sorgen. Für den Kirchenbesuch der Schüler überhaupt, so wie für die Erfüllung ihrer übrigen Religionspflichten sollen die Eltern oder Pfleger selbst Sorge tragen. Die Schule trägt dazu nur mit ihrem täglichen Rath bei. Der Unterricht wird immer mit einem kurzen Gebet von den in der griechischen Kirche üblichen eröffnet und geschlossen.

Zum griechischen und lateinischen Unterricht in den hellenischen Schulen dienen bestimmte Chrestomathien. In den Gymnasien aber sind nur im allgemeinen die Schriften der griechischen und römischen Classiker bezeichnet, welche zum Exponiren dienen sollen.

Für alle in den obigen Tabellen angegebenen Lehrgegenstände bestehen jetzt Schulbücher und werden allmählich bessere ausgearbeitet, welche vom Ministerium in den Schulen und Gymnasien eingeführt werden, nachdem sie von einer zur Prüfung derselben ernannten Commission für zweckmäßig erklärt worden sind.

Zum Componiren im Altgriechischen werden in den Gymnasien zwei Stunden wöchentlich verwendet, im Lateinischen aber nur eine Stunde. Auch wird den Schülern wöchentlich eine Hausaufgabe sowohl im Griechischen als im Lateinischen gegeben. In den griechischen Compositionen erstrebt man nicht allein Correctheit, sondern auch eine gewisse Eleganz. Die lateinischen Compositionen hingegen dienen hauptsächlich zur Einübung der grammatischen Regeln. Die Versification wird leider vernachläßigt. Der französische Unterricht wird ebenfalls zur Anwendung der Regeln mit Compositionen verbunden. Die dem Studium dieser Sprache anberaumte Zeit reicht zur Uebung im französisch Sprechen nicht hin.

Der mathematische Unterricht begreift die Elemente der Geometrie, der Algebra und die ebene Trigonometrie.

Der Unterricht in der Physik ist in den meisten Gymnasien, aus Mangel an den nöthigen Apparaten, sehr unvollkommen, indem er sich auf eine kurze Darstellung der allgemeinen Eigenschaften der Körper, auf die einfachsten Lehrsätze vom Gleichgewicht und der Bewegung und auf die Erklärung solcher Naturphänomene beschränkt, die auch ohne Apparate begriffen werden können.

Die erwähnte Verordnung spricht auch von einer Theorie der schönen Künste, die aber selten im Zusammenhang vorgetragen wird. Gewöhnlich werden die Schüler mit den wesentlichsten Regeln derselben nur gelegenheitlich bekannt gemacht, namentlich in der Einleitung zur Erklärung eines Redners oder Dichters und bei der Erklärung und Analyse derselben.

In der Kalligraphie werden die Schüler nur in den hellenischen Schulen, nicht in den Gymnasien unterrichtet. Gesang aber, Zeichnen und Turnen sind bisher ausgeblieben.

In der hellenischen Schule ist das Classenlehrersystem üblich, im Gymnasium hingegen herrscht das Fachlehrersystem so vor, daß mit Ausnahme der griechischen Sprache, öfters auch der Geographie und Geschichte, jeder der übrigen Lehrgegenstände von einem Fachlehrer in allen Classen gelehrt wird.

Es ist den Lehrern nicht verboten, außerhalb des Schullocales ihren Schülern Privatunterricht zu geben, welcher nach der besondern Uebereinkunft zwischen diesen oder ihren Eltern oder Pflegern und den Lehrern honorirt wird.

Zwar soll jede hellenische Schule und jedes Gymnasium eine zum Gebrauch der Lehrer, zum Theil auch der Schüler bestimmte Bibliothek haben. Es ist aber bisher zu diesem Zwecke aus Mangel an Geldmitteln sehr wenig geschehen. Eine Location der Schüler findet nur im Schuldiarium und zwar auf folgende Art statt: am Ende jedes Monats bestimmt jeder Lehrer nach seinen täglichen Bemerkungen die einem jeden seiner Schüler gebührende Location. Aus diesen Locationen der einzelnen Fächer, multiplicirt mit bestimmten, die verschiedene Geltung derselben für das Schulleben vorstellenden Zahlen, wird die totale monatliche Location und wieder aus den monatlichen die jährliche berechnet. Als Mittel gegen Schulversäumnisse dienen Meldung an die Eltern oder Pfleger und Verweis; wo diese Mittel oft angewendet nichts helfen, wird endlich der Schüler gewarnt und dann ausgeschlossen. Obgleich die vom Ministerium erlassenen Schulgesetze rathend sich über die ganze Aufführung der Schüler nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Schule erstrecken, so wird doch die Sorge für die Zucht derselben außerhalb der Schule ihren Eltern und Pflegern überlassen. Folglich werden die Schüler nur für häuslichen Unfleiß und für Vergehen innerhalb der Anstalt bestraft. Disciplinarstrafen sind Verweis von den einzelnen Lehrern oder Professoren, Absonderung während der Lehrstunden, Verweis vom Scholarchen oder Gymnasiarchen allein oder vor der Lehrerconferenz, Schularrest von 1 Stunde bis auf eine Woche, womit auch bestimmte Arbeit und Kostschmälerung verbunden werden kann, jedenfalls aber mit Zustimmung des Scholarchen oder Gymnasiarchen, Ausschließung aus der Schule oder aus allen Schulen, wobei die Zustimmung nicht nur der Lehrerconferenz, sondern auch der Ephorie nöthig ist, der Recurs aber an das zuständige Ministerium freisteht. Büchlein zur regelmäßigen Mittheilung von Censuren seitens der Schule an die Eltern sind in wenigen Schulen üblich. Die auswärtigen Schüler müßen dem Scholarchen oder Gymnasiarchen von einem geachteten Bürger als Stellvertreter ihrer Eltern oder Fürsorger vorgestellt werden, welche für die Unterbringung und die gute Aufführung derselben außer der Schule, so wie auch für die Erfüllung ihrer religiösen Pflichten zu sorgen haben.

Das Schuljahr sowohl für die hellenischen Schulen als für die Gymnasien beginnt am 3/15. September, und zerfällt in zwei Semester. Der Unterricht im ersten Semester dauert bis 15/27. Februar, wo dann eine Prüfung in Gegenwart der Ephorie allein vorgenommen wird; einige Tage nach dieser Prüfung am 1/13. März beginnt das zweite Semester und dauert bis Mitte Juni, wo dann die jährliche öffentliche Prüfung vor der Ephorie, den eingeladenen Eltern und Pflegern, sowie dem dazu zugelassenen Publicum gehalten wird.

Nach der öffentlichen Prüfung im Anfang Juli beginnen die Sommerferien und dauern bis 3/15. September.

Die Abiturientenprüfung findet nach der jedesmaligen Bestimmung der Professorenconferenz entweder am Schlusse des Schuljahres oder am Anfange des folgenden statt. Sie wird von den Gymnasialprofessoren in Gegenwart der Ephorie gehalten und ist mündlich und schriftlich. Die mündliche besteht in der Erklärung und grammatischen Analyse solcher Stücke aus einem schwereren altgriechischen und einem leichteren lateinischen Prosaiker oder Dichter, die nicht gelesen worden, und in der Auflösung einiger mathematischen Aufgaben aus den vorgetragenen Theilen der Mathematik. Die schriftliche aber besteht in einer neugriechischen Uebersetzung aus einem schwereren altgriechischen und einem leichtern lateinischen Schriftsteller und in einer kurzen altgriechischen und lateinischen Composition, von denen die erstere neben der grammatischen Richtigkeit auch einen guten Stil haben soll.

Im lehrenden Personal unterscheidet man Professoren, Lehrer und Gehülfen. Der Titel eines Professors wird nur denjenigen gegeben, die im Gymnasium eines von den oben bezeichneten obligatorischen Fächern lehren, ausgenommen den mit dem Religionsunterricht beauftragten Geistlichen. Die andern, welchen eine Lehrstelle im Gymnasium

oder in der hellenischen Schule definitiv übertragen ist, heißen Lehrer. Gehülfen aber heißen jene, welche noch nicht definitiv angestellt, sondern zur Uebung nur provisorisch mit dem Unterrichte eines Faches in der hellenischen Schule beauftragt worden sind. Es giebt ältere, oft tüchtige Lehrer und Gymnasialprofessoren, die auf keiner Universität studirt haben. Seitdem aber die K. Verordnung vom 18. Okt. 1850 erlassen worden, muß man, um als Lehrer in einer hellenischen Schule angestellt zu werden, nach Absolvirung des Gymnasiums wenigstens zwei Jahre lang die philosophischen und philologischen Vorlesungen auf der Universität besucht, fleißig an den Uebungen im philologischen Seminarium daselbst Theil genommen und sodann in einer besonders auf die beiden classischen Sprachen und Literaturen, auf Geschichte und Archäologie und auf Mathematik sich erstreckenden Prüfung vor einer aus Professoren der philosophischen Facultät zusammengesetzten Commission seine Fähigkeit zu einer solchen Anstellung bewiesen haben. Zur Anstellung als Gymnasialprofessor aber ist nach der erwähnten K. Verordnung der Doctorgrad oder das Licenziaten-Diplom erforderlich; der erstere kann nach vierjährigem, das zweite nach dreijährigem philosophischen oder philologischen Studium auf der Universität durch eine Prüfung erlangt werden, welche im Universitätsgesetze vorgeschrieben ist.

Außer dieser Prüfung ist bisher keine andere verordnet, keine praktische, keine Beförderungsprüfung. Der gegenwärtige Mangel an Lehrern und Professoren macht solche Prüfungen unzuläßig; er kommt besonders daher, daß viele von den jungen Leuten, die ihre Studien auf der Universität beendigt haben, von den christlichen Gemeinden in den türkischen Städten unter sehr vortheilhaften Bedingungen eingeladen werden, dort Lehrstellen zu übernehmen.

In allen auf Kosten des Staates oder der Gemeinden unterhaltenen hellenischen Schulen und Gymnasien werden die Lehrer und Professoren durch Königliches Patent angestellt und haben alle Staatsdienereigenschaft. Die Wahl der Lehrer und Professoren steht der Regierung selbst zu, mit Ausnahme einiger durch Stiftungsfonds gegründeten und unterhaltenen Lehranstalten (wie z. B. die Rhizarische), deren Stifter sich und den künftigen Verwaltern das Recht der Wahl der Lehrer vorbehalten haben.

In Betreff des Gehaltes unterscheidet man in den hellenischen Schulen 3 Classen von Lehrern; 100, 130, 160 Drachmen monatlich. Der Scholarch hat 200 Drachmen monatlich.

In den Gymnasien bekommt der Gymnasiarch monatlich 300, die Professoren 250 Drachmen. Der angegebene Gehalt der verschiedenen Lehrer und Professoren kann jedoch nach fünfjährigem Dienste um 1/5 erhöht werden.

Die Lehrer und Professoren haben dieselben Rechte auf Pension und Auszeichnung, wie die andern Staatsdiener, und werden in denselben Fällen wie jene und überdies noch wegen Unsittlichkeit des Dienstes entlassen.

Zu den Mittelschulen sollen auch die geistlichen Seminarien gerechnet werden, deren bisher drei niedere und ein höheres existiren. Die niederen, deren eins in jedem Kreise errichtet werden soll, haben den Zweck, Dorfgeistliche zu bilden, also junge Leute, die sich zum Priesteramt berufen fühlen, mit den einem Dorfgeistlichen nothwendigsten Kenntnissen zu versehen. Der Lehrcursus in denselben unterscheidet sich von dem der hellenischen Schulen nur darin, daß zum Unterrichte in der griechischen Sprache theils classische Schriften theils Schriften der Kirchenväter dienen, daß ein größerer Katechismus, eine kurze leichtfaßliche Dogmatik und Kirchengeschichte gelehrt werden und daß die Schüler unter der Leitung eines Geistlichen sich für ihr künftiges Amt vorbereiten. Die Schüler haben Wohnung und Kost im Seminarium selbst und werden theils auf eigene Kosten theils aus Beiträgen des höheren Klerus und der Klöster unterhalten. Man zählt bisher ungefähr 80 Schüler in den bestehenden niedern Seminarien. Das höhere Seminarium (die sogenannte Rhizarische Schule) wurde vor 16 Jahren aus dem Stiftungsfond der verewigten beiden Brüder Rhizaris in Athen gegründet und wird

aus demselben unterhalten. Es enthält 5 Classen, von denen die 4 niederen den 4 Gymnasialclassen entsprechen mit dem einzigen Unterschiede, daß auch hier nebst den alten Classikern Kirchenväter gelesen und in der 4. noch einige theologische Lehrgegenstände vorgetragen werden. Die 5. Classe ist rein zu einem kurzgefaßten Unterrichte in den wesentlichsten theologischen Fächern bestimmt. Die Seminaristen, die das Seminarium absolvirt haben, sind nach Erreichung des kanonischen Lebensalters zu allen Kirchenämtern befähigt. Manche von denselben aber suchen auf der Universität eine weitere philologische und theologische Ausbildung. Man zählt jetzt ungefähr 40 Seminaristen, von denen 20 aus dem Stiftungsfond der Schule selbst, die übrigen aber theils von Klöstern theils aus eigenen Mitteln unterhalten werden.

Aus dem bisher Gesagten ersieht man die gewiß nicht unbedeutenden Fortschritte, welche das Mittelschulwesen in einem Land gemacht hat, welches vor 26 Jahren aus einem zehnjährigen Zerstörungskriege ganz verwüstet heraustrat. Es bestehen aber noch viele Mängel in den Schulen, die nur allmählich gehoben werden können. Das überall im Lande stark ausgesprochene Verlangen nach höherer Bildung nöthigte die K. Regierung zur voreiligen Errichtung einer größern Anzahl von hellenischen Schulen und Gymnasien, als sie mit tüchtigen Lehrern versehen konnte. Die Folge davon ist, daß der Unterricht nicht überall gleich gut und in manchen Schulen, wohl auch in einigen Gymnasialclassen mangelhaft ist. Besonders leidet der Unterricht in der lateinischen Sprache, wofür bis jetzt nur wenige tüchtige Lehrer vorhanden sind. Die altgriechische Sprache ist zwar besser versorgt, es werden aber die Schüler im Componiren noch immer nicht hinreichend geübt. Auch fühlt man, daß sowohl gegen Schulversäumnisse, als für die Disciplin außer der Schule einige Maßregeln getroffen werden sollten.

III. Realschulwesen. Höhere Bürgerschulen werden in Griechenland gewissermaßen durch die hellenischen Schulen ersetzt. Denn die Lehrgegenstände in der hellenischen Schule gleichen denen der höheren Bürgerschulen, ausgenommen 1. die lateinische Sprache, die nur in der 3. Classe beginnt und nicht obligatorisch ist, und 2. die altgriechische Sprache, welche für den Griechen keine ganz fremde oder todte Sprache ist, wie die lateinische für den Deutschen, und deren Kenntnis, soweit sie in der hellenischen Schule angestrebt wird, dem Griechen zur Begründung und zum richtigen Gebrauch der neugriechischen Sprache ebenso nothwendig ist, wie dem Deutschen der in der höheren Bürgerschule ertheilte Unterricht im Deutschen. Aus demselben Grunde, weil nämlich das Studium der altgriechischen Sprache für jeden gebildeten Griechen nothwendig und als weiter getriebenes Studium seiner Muttersprache zu betrachten ist, kann auch das Gymnasium zu Syra, wo die lateinische Sprache nicht für alle Schüler obligatorisch ist, als eine Realschule gelten; denn dadurch geht das Eigenthümliche der gelehrten Schulen verloren und die Realien bleiben als Haupt-Unterrichtsgegenstände übrig.

Als eigentliche Realschulen sind bisher in Griechenland nur zwei Schulen zu betrachten: eine Privatschule in Syra, wo junge Leute zum Handelsstand sich vorbereiten, und eine Gewerbschule in Athen, wo 100—150 jungen Leuten die einfachsten und gebräuchlichsten Kenntnisse in der Mathematik, Physik und Chemie und ein praktischer Unterricht im Freihandzeichnen, in der Malerei, in der Plastik, in der Xylographie und Chalkographie und in der Baukunst geboten wird. Die Militair- und die Marineschule in Athen, wie auch eine praktische Landbauschule zu Tirynth gehören nicht hieher.

IV. Höhere Anstalten für Mädchen. Ueber den Elementarschulen für Mädchen giebt es in den größern Städten auch höhere Mädchenschulen, die aber bisher mit Ausnahme der in Athen bestehenden Centralschule der philopädeutischen Gesellschaft Privatanstalten sind. Man zählt bisher 10 solche Mädchenschulen (wovon 3 in Athen), in denen ungefähr 900 Mädchen einen höheren Unterricht genießen. Der Lehrcursus in denselben ist 3jährig und unterscheidet sich von jenem der hellenischen Schulen nur dadurch, daß die lateinische Sprache ganz ausgeschlossen, dagegen die französische, oft auch die englische gelehrt, daß für die ästhetische Bildung mehr Sorge getragen wird und folglich

Freihandzeichnen und Gesang als unerläßliche Lehrgegenstände betrachtet werden, daß endlich weibliche Arbeiten hinzu kommen. Den höheren Mädchenschulen stehen weibliche Personen vor; aber auch Lehrer ertheilen Unterricht in denselben. Sie stehen unter der Oberaufsicht der Regierung, haben aber auch eigene Ephorien oder Schulinspectionen, welche aus geachteten Bürgern bestehen.

Die erwähnte Centralschule ist besonders zur Bildung von Lehrerinnen sowohl für die niedern, als für die höheren Mädchenschulen bestimmt. Es werden aber in denselben auch viele, zu den höheren Bürgerclassen gehörende Mädchen als Alumnen gegen Bezahlung eines bestimmten Jahrgeldes aufgenommen. Diese Schule hat anstatt 3 Classen 4. Die Mädchen, die sich zu Lehrerinnen für niedere Mädchenschulen bilden wollen, brauchen nur die dritte niedere Classe zu absolviren, wo sie dann die Methode des wechselseitigen Unterrichts lernen, sich in einer mit der Centralschule verbundenen Elementarschule im Schulhalten üben und nach glücklich bestandener Endprüfung mit einem Zeugnisse entlassen werden. Jene aber, die sich zu Lehrerinnen in den höhern Mädchenschulen bestimmen, sind gehalten, noch ein Jahr in der Centralschule zu verbleiben und die 4. Classe zu absolviren. Diese Schule wird theils durch Beiträge der Gesellschaft, theils durch das von den Alumnen bezahlte Jahresgeld, theils aus Schulgeldern, theils aber auch durch Subsidien der Regierung unterhalten. Man zählt jetzt über 100 Alumnen in derselben, die meistens Pensionäre theils der Regierung, theils reicher Stadtgemeinden, theils der Gesellschaft sind. Das Schulgebäude, eins der größten und schönsten Gebäude von Athen, verdankt man der Vaterlandsliebe und Freigebigkeit des Herrn Arsakes, eines reichen und hochverdienten, in der Walachei lebenden griechischen Arztes. (Vgl. d. Bericht in NJBücher f. Philol. 1860 Abth. 2, S. 154. f.)

V. Waisenhäuser. Unter der türkischen Herrschaft existirte in ganz Griechenland kein einziges Waisenhaus. Erst unter der K. Regierung vor wenigen Jahren dachte man auch an die Errichtung solcher philanthropischen Anstalten. Es sind bisher nur drei, von denen zwei in Athen, gegründet worden. Das eine nach J. M. der Königin, der erhabenen Beschützerin desselben, Amalieum genannt, ist für die verwaisten Mädchen bestimmt. Ein geräumiges und schönes Gebäude, welches theils durch die Wohlthätigkeit der beiden Majestäten, theils durch Beiträge besonders griechischer Damen erbaut worden, dient zur Wohnung der Waisenmädchen, welche gegenwärtig 60 an der Zahl im Lesen, Schreiben und Rechnen, in der Religion und in verschiedenen weiblichen Arbeiten unterrichtet werden. Eine Commission von Damen, präsidirt von der Prinzessin Maria Hypsilanti, sorgt für das Sammeln der Geldbeiträge zur Unterhaltung der Anstalt. Ein Capital von beinahe 400,000 Drachmen ist bereits zur Unterhaltung desselben zusammengebracht worden. Das zweite ist hauptsächlich aus einem Vermächtnisse von Georgios und Aekaterina Chanzi Konsta gegründet und dient zur Aufnahme von verwahrlosten Waisenknaben, welche (gegenwärtig 40) im Lesen, Schreiben, Rechnen und in der Religion unterrichtet werden und dazu noch ein Handwerk lernen. Das Haus ist von den Erben des Herrn Wrani aus Wien der Anstalt geschenkt worden.

Ein drittes Waisenhaus findet sich in Syra, unterhalten von der Gemeinde.

VI. Da die Universitäten im Plane dieses Werkes nicht einbegriffen sind, so schließen wir diesen Artikel mit der Bemerkung, daß die in Athen im Jahre 1837 gegründete Otto-Universität nach dem Muster der deutschen Universitäten organisirt ist. Sie begreift wie diese vier Facultäten, von denen aber die theologische, nachdem ein Professor wegen seines vorgerückten Alters nicht mehr lesen kann, ein zweiter zum Erzbischof ernannt und ein dritter verstorben ist, aus Mangel an Professoren unvollständig bleibt. Die Anzahl der ordentlichen und außerordentlichen Professoren belauft sich auf 42, die der Studenten auf ungefähr 500, von denen die eine Hälfte dem Königreich angehört, die andere aber von den türkischen Provinzen hieher kommt. (Vgl. Bd. I. S. 426—468. D. Red.)

Professor **Philippe Jean**, Director der K. Privatbibliothek in Athen.

Griechische Erziehung, s. Solon, Lykurg.

Griechische Sprache. 1. Ein wesentliches Unterrichtsfach derjenigen Anstalten, welche den Zusammenhang der gegenwärtigen Cultur mit der Vergangenheit vermitteln, das antike Element in der modernen Bildung festhalten sollen, ist die griechische Sprache und Literatur. Daß es im Interesse der allgemeinen und der jugendlichen Bildung liegt, den classischen Studien überhaupt, und somit auch dem Studium des Griechischen, ihre Stelle in den höheren Unterrichtsanstalten unverkürzt zu wahren, ist im allgemeinen in einem früheren Artikel der pädagog. Encykl. „Classische Studien" dargethan worden. Aber während dort die beiden alten Sprachen und Literaturen mehr in ihrem gleichen und gemeinsamen Recht, ein wesentliches Element höherer Bildung und höherer Lehranstalten zu bleiben, betrachtet wurden, ist nun, auf die früheren Sätze gestützt, das Recht des Griechischen um so mehr einer besonderen Betrachtung zu unterwerfen, als von manchen Seiten römische Sprache und Literatur für eine genügende Vertretung classischer Bildung erklärt,*) oder dem Studium des Griechischen nur, sofern es der Erkenntnis des Lateinischen diene, eine Stelle in der gelehrten Schule angewiesen wird.**)

Die erste Anschauungsweise ist wohl noch ein Nachhall jener vor Jahrzehnten ziemlich allgemein herrschenden Vorstellung, die mehr das Gleiche und Gemeinsame der römischen und griechischen Sprache und Literatur in's Auge gefaßt hatte, als ihre Verschiedenheit. Es gab eine Zeit, da die griechische Grammatik nach dem Muster der lateinischen behandelt und die Gesetze der letzteren auch auf die erste angewendet wurden, da die Literatur der Griechen und Römer als wesentlich eine aufgefaßt ward. Aus dieser Vorstellung und nur aus ihr erklärt sich die Meinung, daß die classischen Studien nicht gerade nothwendig der doppelten Vertretung durch das Lateinische und das Griechische bedürfen, daß es an einer Sprache genügen könne; in welchem Falle dann das Lateinische, da in diesem zunächst die Vermittlung mit der antiken Cultur für uns gegeben war, den Vorrang behaupte. Ist aber jene Ansicht mit Recht antiquirt, so fällt mit ihr auch ihre Folge.

Das classische Alterthum hat sich in einer zwiefachen Geistesrichtung entwickelt und abgeschlossen. Diese doppelten Offenbarungen des classischen Geistes sind unter sich zwar verwandt, aber hinwiederum auch so verschieden, daß beide als Glieder eines Ganzen zusammengehören, die sich gegenseitig ergänzen, deren keines das andere ersetzen oder entbehrlich machen kann. Wenn unter den geistigen Vermögen durch die Römer offenbar der Wille repräsentirt ist, und zwar in seinen praktischen Aeußerungen und Bedürfnissen, so sind die Griechen (speciell der jonisch-attische Stamm) vornehmlich Vertreter der Intelligenz, durch alle ihre Stufen und Richtungen. Dieser verschiedene Charakter spiegelt sich namentlich in denjenigen Gebieten ab, welche als nächste Bildungsmittel innerhalb des Gymnasiums dienen, in Sprache und Literatur. In Betreff der Sprache ist dies in dem Artikel „classische Studien," Bd. I. 809 nachgewiesen worden. Zugleich ergiebt sich aus jener Erörterung, daß das Studium der griechischen Sprache in hohem Grade, jedoch in ganz anderer Weise, als das des Lateinischen, den Zwecken des Unterrichts, der Weckung und schärferen Ausbildung der Geistesthätigkeit zu dienen vermag. Wenn überhaupt der Geist durch Eingehen in eine fremde Sprache und Geistesform in dem Maße gewinnen kann, als letztere feiner und reicher entwickelt ist, so muß die Aneignung der griechischen Sprache, die sich eben durch die größte Fähigkeit auszeichnet, die mannigfaltigsten Gedankenformen nach ihren feinsten Schattirungen und Beziehungen darzustellen und hinwiederum demselben Gedanken von seiner einfach offenen Form bis zur leisen Andeutung herab durch alle

*) Man vergleiche u. a. Entwurf einer neuen Schulordnung f. d. gelehrten Anstalten Württembergs 1848. S. 96.

**) Kühnast, die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Schulunterricht. Rastenburg 1856. S. 57. 68.

Stufen Ausdruck zu verleihen, den Geist aufs vielseitigste in Thätigkeit setzen, bilden und bereichern. — Indem der Zweck eines vollen Verständnisses zu umsichtiger Aufmerksamkeit auf alle diese feineren Nüancirungen der Rede und zu dem Versuche nöthigt, in der Muttersprache, die doch kaum die genügenden Mittel hiezu besitzt, dieselben nachzubilden, liegt darin eine Uebung des Geistes, eine Schärfung des Denkens, wie die lateinische Sprache mit ihrer mehr äußeren Gesetzmäßigkeit und ihrer größeren Armut an Formen und Modificirungen des Gedankens sie nicht bietet. — Es hieße darum die klaren Ergebnisse philologischer Forschung, den verschiedenen Charakter beider Sprachen völlig verkennen oder ignoriren, wenn man in der Kenntnis des Lateinischen zugleich auch eine Probe oder einigen Ersatz des Griechischen zu finden glaubte; es hieße eine grobe Täuschung begehen, wenn man die Schüler zu dem Wahn führen wollte, das Griechische stehe dem Lateinischen so nahe, habe nicht genug Eigenthümliches vor ihm voraus, daß zur Kenntnis des classischen Alterthums auch etwa die eine von beiden Sprachen genügen könne.

Wenn wir bisher zunächst von der Sprache an und für sich redeten, so geschah es in der Anerkennung, daß diese nicht nur als Mittel zur Einführung in die griechische Literatur Werth hat, daß sie vielmehr in ihrem fein und reich gegliederten Organismus, in ihrer zarten Durchsichtigkeit und Beweglichkeit, in ihrer Naivetät, wie in ihrem Reichthum die unmittelbarste und größte Kunstschöpfung des griechischen Geistes ist. — Indessen, wir müßen bei der Frage, ob die gelehrte Schule in dem Lateinischen eine genügende Vertretung des classischen Alterthums besitze, auch auf die Literatur der beiden Völker einen vergleichenden Blick werfen. Man sollte freilich denken, daß dies überflüßig, daß die Vorzüge der griechischen Literatur im ganzen und großen anerkannt genug seien, um jeden Gedanken, als könnte die Kenntnis des classischen Alterthums auch allein aus der römischen Literatur geschöpft werden, als thöricht zu verbannen. Aber so lange die Erfahrung zeigt, daß in der gelehrten Schule das Griechische neben dem Lateinischen für entbehrlich oder minder nothwendig erklärt wird, so lange neben einander die Widersprüche bestehen, daß man den Zweck will, classische Bildung, aber zu den unentbehrlichen Mitteln das Griechische nicht rechnet, so lange ist die Beweisführung, daß es keine classische Bildung ohne Kenntnis der griechischen Literatur gibt, nichts überflüßiges.

Es ist natürlich nicht entfernt unsere Absicht, den Werth des Lateinischen für jenen Zweck gering anzuschlagen. Nicht nur steht uns das Lateinische in so fern näher, als es das Medium war, durch welches die Cultur des classischen Alterthums zunächst uns überliefert wurde, sondern denjenigen Zweigen der römischen Literatur, der Prosa und Poesie, in welchen die Geistesthätigkeit auf praktische Zwecke bezogen ward, kommt unläugbar ein selbständiger Werth, theilweise selbst ein Vorzug vor den entsprechenden Zweigen der griechischen Literatur zu. Auch den sonstigen Werken der römischen Literatur soll ihr Werth nicht geschmälert werden. Aber das behaupten wir, das scheint uns über alle Zweifel klar, daß, wie die gelehrte Schule bestimmt ist, ideale Bildung zu fördern, so die griechische Literatur diesem Zweck entschieden vor der lateinischen dient. Auf allen den Gebieten, wo der menschliche Geist aus seinen eigenen reichen Tiefen hervor schöpferisch gestaltet, sind weitaus die Griechen Meister. In Poesie und Philosophie bewähren sie eine schöpferische Kraft, eine geistige Vielseitigkeit, eine Macht und Fülle der Ideen, eine Schärfe der Erkenntnis und des Denkens, mit der die Erzeugnisse der römischen Literatur nicht entfernt in Vergleichung kommen. Das aber sind die mächtigen Hebel zur geistigen Hebung der Jugend, zur Bildung eines reichen, idealen Geisteslebens, das sind die Zauberkräfte, die wunderbar in die Tiefen von Geist und Gemüth eingreifen, Leben mittheilen und wecken, die mit wunderbarem Reiz die Jugend zu fesseln und zu begeistern vermögen. Kennt die römische, kennt irgend welche Literatur ein Epos, das in Naturwahrheit wie in kunstvoller Durchführung den Epen Homers gleich käme? das mit gleichem Zauber die Leser fesselte? Welche Macht der religiösen und der

sittlichen Idee für den Standpunct jener alten Zeit! wie sind die Theile so reich und doch untergeordnet der beseelenden Idee des Ganzen! welch eine Fülle von aufmerksamer Beobachtung der Natur und der Welt, welch ein Reichthum feiner, ewig wahrer Beobachtungen über den Menschen! Mit vollendeter Plastik sind die Scenen bis ins Einzelne und Kleine durchgebildet; die Handlung ist im ganzen und im einzelnen, wenn man nur aufmerksam der Dichtung folgen mag, überall psychologisch wahr motivirt. Das menschliche Herz ist in allen seinen Bewegungen, in wilder Roheit, in ungestümer Leidenschaft, aber auch in den edelsten Gefühlen für Religion, Vaterland, Freundschaft und Liebe, Treue und Ergebenheit, es ist in seinen zartesten und leisesten Regungen, überall objectiv und wahr, und mit maßvoller Rücksicht geschildert. Aber dieser volle Eindruck und Genuß ist nur in dem griechischen Original möglich, da in jeder Uebersetzung von dem eigenthümlichen Charakter, namentlich der naiven Schönheit der Dichtung vieles verloren geht.

Wie kann ferner die römische Literatur den Dramen eines Aeschylos mit ihrer großartigen Erhabenheit und Idealität, den Dramen des Sophokles mit ihrer maßvollen Schönheit und Vollendung irgend etwas ähnliches an die Seite stellen oder einen Ersatz, eine Vorstellung von dem bieten, was in der griechischen Poesie lebendig vor uns steht? Ueberhaupt wer darf behaupten, die Poesie des classischen Alterthums zu kennen, der ihr Bestes, die Dichtungen der Griechen — nicht in nothwendig untreuen Uebersetzungen, sondern sie selbst, — in der Sprache, in der sie geboren wurden, nicht kennt?

Die philosophischen Forschungen und Resultate des Alterthums — wer lernt sie kennen ohne das Studium der Griechen? Mag wohl auch der Nettogehalt der philosophischen Systeme in Uebersetzungen oder Auszügen dargelegt werden können, so ist doch von der philosophischen Methode die Sprache gerade bei Plato unzertrennlich, und eben in der Feinheit und Anmuth, in dem Enthusiasmus und der Ironie der Darstellung sind Plato's Dialogen unerreicht, so daß demjenigen, der sie nicht in ihrer ursprünglichen Form kennte, von den Meisterwerken altclassischer Prosa eine Reihe der schönsten verschlossen bliebe.

Wir wollen von dem sonstigen vielseitigen Reichthum der griechischen Literatur nicht sprechen; es genügt an den gegebenen Nachweisungen, um darzuthun, daß griechische Sprache und Literatur, entschieden das wichtigste, vielseitigste und reichste Element der antiken Cultur, seine unläugbar selbständige Bedeutung für alle höhere Geistescultur und speciell für die ideale Ausbildung der Jugend hat, und daß wer ideale Lebensanschauung in der Jugend pflegen will, auf jenes Element im Namen der letzteren nicht wird verzichten wollen. *)

2. Aus den Prämissen ergiebt sich folgerichtig, daß für die gelehrten Schulen das Griechische obligatorischen Charakter haben muß. Nachdem einmal in den Mittelschulen, welche überhaupt die Bestimmung haben, der allgemeinen Bildung zu dienen, nicht Fachschulen zu sein, der Dualismus Wurzel gefaßt hat, wonach jener allgemeine Zweck auf verschiedener Basis und mit verschiedenen Mitteln erreicht werden soll, so daß die Realschulen rein auf den Standpunct der Gegenwart sich stellen, und

*) Köchly (Ueber die Reform des Züricher Gymnasiums 1859) führt für den Vorrang des Griechischen auch den in Vergleich mit dem Lateinischen hervorragenden belebenden, vergeistigenden Einfluß an, den die griechische Poesie auf unsere Nationalliteratur gehabt hat, und sagt (S. 13), classische Bildung ohne Griechisch wäre ohngefähr dasselbe was Realbildung ohne Arithmetik oder ohne Geometrie; die Pariastellung des Griechischen d. h. seine Dispensabilität sei eine bedauerliche Folge seiner Geringschätzung in der alten Schola latina, besonders im 17. und 18. Jahrhundert, und der philologisch wissenschaftlichen anstatt pädagogisch schulmäßigen Betreibung nach dem neueren Aufschwung der Alterthumswissenschaft, deren Jünger im ersten Drang, die neuerworbene Weisheit zu Markte zu bringen, den ganzen wissenschaftlichen Apparat in die Gymnasien brachten, so daß das Griechische bald zu einer neuen Landplage wurde. Schmid.

ihre Unterrichtsmittel in den exacten und Naturwissenschaften, wie sie in der Gegenwart sich gestaltet haben, ferner in den modernen Sprachen finden, während die gelehrten Schulen den Zusammenhang mit der Vergangenheit festhalten und die Schätze der antiken Cultur als Elemente der gegenwärtigen bewahren sollen, so kann, wenn in dieser antiken Cultur das griechische Element das innerlich bedeutendste und reichste ist, die gelehrte Schule auf letzteres nimmermehr verzichten.

Daß es nach örtlichen Verhältnissen Anstalten giebt, in welchen aus Mangel an den nöthigen Mitteln und Kräften entweder die gelehrte oder die Realschule *) ihren natürlichen Organismus nicht vollkommen entwickeln kann, das räumen wir gerne ein; aber die Ausnahme darf nicht zur Regel werden, im allgemeinen soll die gelehrte wie die Realschule ihren Organismus wahr und folgerichtig aus ihrem Princip entwickeln, die Anstalt soll das leisten, was ihr Name verspricht.

Werden wir durch die innere Natur der gelehrten Schule und ihrer Bildungsmittel zu dieser Entscheidung hingedrängt, so darf keine gefällige Rücksicht auf angebliche Bedürfnisse und Wünsche hierin uns irren. Es kann sich in keiner Weise darum handeln, die inneren Einrichtungen der Schule von den jeweiligen und wandelbaren Ansichten der Einzelnen oder besonderer Classen abhängig zu machen, je nach diesen Wünschen den Unterrichtsplan für die Einzelnen besonders zu modificiren. Einem solchen demokratischen Princip darf die gelehrte Schule um des allgemeinen Besten willen, um der Jugend, um ihrer eigenen Würde willen nicht huldigen. — Wenn es bei Organisation der Mittelschulen nur die Aufgabe sein kann, eine höhere allgemeine Bildung auf dem doppelten Wege der Gymnasial- und der Realanstalten in gründlicher Weise zu sichern, alle Elemente, welche in der Gegenwart die höhere Cultur constituiren, und welche die Basis der besondern Fachbildung sein müßen, dem eigenen Volk und Land zu erhalten und zu gewinnen, **) wenn jeder einzelne je nach seiner Wahl in der gelehrten oder Realschule eine höhere allgemeine Ausbildung und in dieser zugleich eine angemessene Vorbildung für das besondere wissenschaftliche oder praktische Fach, dem er sich widmen will, erhalten kann, dann ist von Seiten des Staates bestens und genügend gesorgt, und man hat nicht nöthig es zu bedauern, wenn auf diesem Wege manche mehr lernen sollten, als sie für ihren Beruf streng genommen brauchen. — Da durch den Dualismus der gelehrten und der Realschule bereits der wesentlichsten Verschiedenheit in dem Bildungsgang und in der individuellen Befähigung Rechnung getragen, und jedem die Wahl frei gegeben ist, auf dem einen oder dem andern Wege es zu versuchen, so erscheint eine weitere Gelegenheit, aus den Unterrichtsfächern die convenabeln auszuwählen, auch im Interesse der Jugend selbst weder als Bedürfnis noch als räthlich. Man müßte ein Neuling sein an Schulerfahrung, wenn man nicht wissen sollte, einerseits, daß die Eltern, wenn sie in Betreff der Unterrichtsfächer, an denen ihre Söhne theilnehmen sollen oder nicht, ihre Anliegen dem Vorstand der Schule äußern, sehr häufig nur die Interpreten der Wünsche sind, welche die Schüler selbst hegen, andrerseits, daß diese Wünsche vielfach durch Bequemlichkeit oder andere Momente bedingt sind, auf welche, wenn sie offen ausgesprochen würden, kein Lehrer Rücksicht nehmen könnte. Wäre es nun wohl dem

*) Wir erlauben uns, auf die Anmerkung zu dem Art. Dispensation S. 19 und auf das württ. Correspondenzblatt f. d. Gelehrten- und Realschulen 1859, März zu verweisen. Schmid.

**) Vgl. Mützell, Pädag. Skizzen. Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1850, 11. S. 873. 2. „Darum (weil sowohl Gymnasien mit Parallelclassen als Obergymnasien und Realgymnasien in paralleler Gleichstellung mit gemeinschaftlichem Unterbau verworfen werden) findet die gänzliche Trennung und selbständige Entwicklung der Gymnasien und höheren Bürgerschulen für alle Orte, denen hinlängliche Mittel zur Errichtung und würdigen Ausstattung beider Arten von Anstalten zu Gebote stehen, mit Recht lebhafte Vertheidiger. Indem beiden die Möglichkeit einer vollständigen Entfaltung der ihnen zu Grunde liegenden Idee gesichert wird, scheint sowohl für ihr gegenseitiges Vernehmen am besten gesorgt zu sein — als auch für das Gedeihen der Wissenschaft, der höheren Bildung, des öffentlichen Wohls.“

Ernst der Erziehung angemessen, eine willfährige Nachgiebigkeit gegen die Wünsche und die Bequemlichkeit der Schüler zu zeigen? Was etwa Schüler dem griechischen Unterricht abgeneigt macht, daß hier die Anforderungen in Bezug auf häusliche Arbeiten größer zu sein pflegen, als bei Realfächern, das ist ja für den Erzieher vielmehr ein Moment für, als gegen. So erscheint denn, wenn einmal die Wahl zwischen gelehrter und Realschule getroffen ist, eine weitere Auswahl unter den Fächern der einen oder andern Anstalt principiell durchaus nicht gerechtfertigt, ebensowenig durch das Interesse der Schüler als durch die Natur und Bestimmung der Schule.

Vergleichen wir nun mit diesem Resultate die staatlichen Anordnungen und die thatsächlichen Zustände, so ist im allgemeinen zu sagen, daß überhaupt in Betreff der Bedeutung, welche dem griechischen Unterricht innerhalb der gelehrten Schule beizulegen sei, die Ansichten und öffentlichen Ordnungen keineswegs fest bestimmt und geschlossen zu sein scheinen. Man kann zweifelhaft sein, ob man den Grund in dem Mangel oder in dem Ueberfluß an Principien suchen soll. Wir finden wechselnde Grundsätze, wenn wir Land mit Land, in demselben Land die maßgebenden Persönlichkeiten, in denselben Persönlichkeiten verschiedene Zeitläufte unter einander vergleichen. Wir gehen mit der Zeit, werden von ihrer Strömung getragen und machen auf den modernen Vorzug Anspruch, inconsequent zu sein.

Wenn nun hier angeführt werden soll, welche Stellung dem Griechischen in einigen deutschen Staaten gegenwärtig angewiesen ist, so dürfte Vollständigkeit um so weniger nothwendig sein, als die Verhältnisse in manchen Ländern der Stabilität so sehr ermangeln, daß die nächste Zukunft eine Aenderung bringen kann. Am wenigsten scheinen die Verhältnisse in Sachsen zu schwanken, dem Lande, wo die philologischen Studien jederzeit eine gründliche Pflege fanden. Nach brieflichen Mittheilungen eines angesehenen, mit der Lage der sächsischen Schulen wohl vertrauten Schulmannes „ist der griechische Unterricht nirgends facultativ. Nur ganz ausnahmsweise kann ein Gymnasialschüler von demselben dispensirt werden, doch sind mir davon in 19 Jahren nur zwei Fälle bekannt geworden." Auch in Bayern (s. d. Art. Bd. I. S. 449) gehört das Griechische zu den obligatorischen Fächern, desgleichen in Baden (s. d. Art. Bd. I. S. 406) wenigstens für alle, welche sich zum Staatsdienst vorbereiten. Es sind deswegen nur äußerst wenige Schüler davon dispensirt." Die Verordnung des preußischen Unterrichtsministeriums vom 7. Jan. 1856 *) verfügt: „Eine Dispensation vom Unterricht in der griechischen Sprache darf in denjenigen Städten, wo neben dem Gymnasium noch eine höhere Bürger- oder Realschule besteht, vorausgesetzt, daß in der letzteren Latein gelehrt wird, nicht mehr statt finden. Wo dagegen in kleineren Städten das Gymnasium auch das Bedürfnis derer erfüllen muß, welche sich nicht für ein wissenschaftliches Studium oder einen Lebensberuf, zu welchem eine Gymnasialbildung erfordert wird, vorbereiten, sondern die für einen bürgerlichen Beruf nöthige allgemeine Bildung auf einer höheren Lehranstalt erwerben wollen, bleibt, auch wenn mit dem Gymnasium besondere Realclassen nicht verbunden sind, die Dispensation von der Theilnahme an dem Unterricht im Griechischen mit Genehmigung der kön. Provincialschulcollegien zuläßig." Von Gewicht ist noch die Erinnerung: „Bei Gewährung der Dispensation ist den betreffenden Schülern bemerklich zu machen, daß Unkenntnis des Griechischen von der Theilnahme am Abiturientenexamen ausschließt." — Auf ein Minimum erscheint Bedeutung und Einfluß des Griechischen in der hannoverschen Instruction vom 15. Aug. 1846 **) reducirt, indem hier nur von den künftigen Theologen und Philologen Kenntnis des Griechischen verlangt wird. In dem württembergischen (nie eigentlich vollzogenen) Entwurf einer neuen Schulordnung vom J. 1848 ist §. 7 und 65 die griechische und die französische Sprache in der niedern und höhern gelehrten

*) Jahrbücher für Philol. und Pädag. 1856, 3. S. 159.

**) Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1847, I. S. 231.

Schule für verbindlich erklärt, „jedoch kann der Vorstand der Schule von der einen oder andern dispensiren." Aus der Dispensation des Vorstands ist allmählich eine freie Wahl des Schülers geworden.

3. **Gegenseitiges Verhältnis der beiden classischen Sprachen.** a. Das Griechische nach dem Lateinischen. — Ebensowohl der feinere und reichere Organismus der griechischen Sprache, ihre freiere, mehr an innere Gesetze gebundene Bewegung und demgemäß die größere Schwierigkeit, welche sie in formaler und syntaktischer Beziehung dem Schüler darbietet, als der unmittelbare Zusammenhang unsrer Cultur mit der lateinischen rechtfertigt das allgemeine Herkommen, **den griechischen Unterricht erst nach dem lateinischen zu beginnen.** Zwar hat es seit dem ersten Erwachen der griechischen Studien nicht an Männern gefehlt, welche mit der griechischen Sprache den Anfang gemacht wissen wollten,*) und bemerkenswerth ist es, daß eben von dem erneuerten Studium der griechischen Sprache im 16. und im 19. Jahrhundert auch ein neuer Aufschwung der classischen Studien überhaupt datirt; doch wenn wir auch die Vorzüge der griechischen Sprache und Literatur vollkommen anerkennen, so lassen sich daraus wohl Ansprüche auf eine größere Ausdehnung innerhalb des Gymnasiums, nicht aber auf den Rang eines Anfangsunterrichtes ableiten. **) Es ist nicht möglich, die in dem Reichthum von Formen und syntaktischen Erscheinungen liegende Schwierigkeit, durch methodische Stufenfolge, wie Schmidt (S. 231) meint, so zu beseitigen, daß die für den Anfänger berechnete Grammatik in der attischen Formenlehre nur den einfachsten Grundtypus der Sprache enthielte; denn dieser Grundtypus ist eben nicht einfach; weder können aus der reichen Gliederung der griechischen Sprache gewisse Glieder ganz übergangen werden, ohne daß von vorn herein eine falsche Vorstellung von der Sprache erweckt würde, noch lassen sich die Functi nen dieser Glieder in einer für das frühere Knabenalter verständlichen Weise auf einen Grundtypus reduciren. Die Lectüre auch eines leichten attischen Prosaikers wirft den Schüler sofort in die ganze Mannigfaltigkeit von Formen und Bedeutungen; zu einem eingehenden Verständnis derselben aber, zum klaren Unterscheiden des Verwandten ist unstreitig ein geübteres Denken erforderlich. ***)

*) Am eingehendsten und gründlichsten hat die Vorzüge der griechischen Sprache H. Schmidt von Wittenberg in der trefflichen Abhandlung: „Welcher von den beiden altclassischen Sprachen gebührt der Vorrang bei dem Gymnasialunterricht" beleuchtet (Ztschr. f. d. Gymnasialwesen 1849, 3 u. 4) und aus der rein menschlichen, jugendlich unbefangenen und dadurch für alles Schöne und Wahre ebenso empfänglichen, als schöpferischen Denkweise des Hellenenthums (S. 223) die Angemessenheit dieser Sprache für den ersten Unterricht abgeleitet (S. 224). Derselbe hat auch (S. 222) eine Reihe von Männern namhaft gemacht, welche den Unterricht in den classischen Sprachen mit dem Griechischen anfangen wollten: Robert und Heinrich Stephanus, Hemsterhuys, Rhunken, Gedike, Herbart, Koch, Franz Passow, Kohlrausch. Die überwiegende Zahl von Schulmännern hat sich dagegen erklärt. Alle Gründe und Gegengründe darzulegen, ist hier nicht möglich. Das Wichtigste ist im Text berührt. Vrgl. auch Mützells mit umfassender Sorgfalt entworfene Pädagogische Skizzen. Ztschr. f. d. Gymnasialwesen 1850, 11. S. 837. Thaulows Gymnasialpädagogik §. 410 ff., wo auch Fichte und Gervinus als Vertreter dieser Ansicht genannt sind.

**) Siehe C. L. Roth, Kleine Schriften. 1. Bd. S. 56.

***) Wir sind für den Vorgang der lateinischen Sprache auch noch aus einem andern, von Thaulow, der jedoch zu dem entgegengesetzten Resultate kommt, angedeuteten Grunde. Die Sprache der Römer, in deren „festem, klarem, lapidarischem" Charakter sich das innere Wesen des Volkes, die eminente Herrschaft des Verstandes, ausprägt, ist vortrefflich dazu geeignet, den Verstand des Knaben zu wecken, zu erhellen, in bestimmte Formen und Bahnen zu nöthigen, also den Geist gleichsam zu unterwerfen und zum Gehorsam zu zwingen; damit erweist sie dem Schüler auf der untersten Stufe der Bildungsleiter, in dem Alter des erwachenden Verstandes, diejenige Wohlthat, deren er am meisten bedarf. Die griechische Sprache, das Erzeugnis des phantasiereichsten, feinstorganisirten Volksgeistes, ist einer etwas späteren Stufe verwandter, derjenigen, auf welcher

b. Vorrang des Lateinischen vor dem Griechischen? — Wenn aber aus einer Vergleichung beider Sprachen und Literaturen nach ihrem Charakter und ihren Vorzügen die Nothwendigkeit erhellt, den griechischen Unterricht erst auf den lateinischen folgen zu lassen, so ist doch damit keineswegs der bleibende Vorrang des Lateinischen vor dem Griechischen gerechtfertigt. Vielmehr würde sich aus der Bedeutung, welche der griechischen Sprache und Literatur an und für sich und für die Zwecke der Schule zukommt, ein in den höheren Classen eintretendes Uebergewicht des griechischen Unterrichts über den lateinischen, oder mindestens die Gleichstellung mit demselben als natürliche Folge ergeben, wie dies auch von namhaften Auctoritäten gefordert worden ist, z. B. von Raumer Geschichte der Pädagogik III. 1te Abth. S. 65 f. und H. Schmidt in der oben erwähnten Abhandlung S. 229. — Es ist von manchen Seiten die Erfahrung ausgesprochen worden*), daß die Neigung und das freie Studium der Jünglinge vorzugsweise sich der Sprache und Literatur der Griechen zuwende. Diesem eigenen Zuge würde eine Vermehrung der griechischen Lectionen in den höheren Classen entgegen kommen, und es würde damit die Möglichkeit gegeben, entweder die Auctoren, die in den öffentlichen Unterricht aufgenommen sind, in größerer Ausdehnung, oder außer denselben noch andre zu lesen, die jetzt übergangen werden müßen. Wir werden unten, wo von der Lectüre zu sprechen ist, darauf zurückkommen.

Daß in den gegenwärtigen Gymnasialeinrichtungen das Griechische gegen den lateinischen Unterricht bedeutend zurücksteht, ist aus den Lectionsplänen der verschiedensten Länder und Gegenden Deutschlands ersichtlich. Man vergleiche die Zusammenstellungen in Raumers Gesch. d. Pädag. III. 1te Abth. S. 46, in Mützells Pädag. Skizzen a. a. O. S. 881—883 und Rauchensteins Programm, Aarau 1850 S. 23—26 und S. 30. In dem österreichischen Lectionsplan von 1849 erscheint zwar in der 7. Classe (= Unterprima) das Griechische dem Lateinischen gleichgestellt 5:5, in der 8. Classe (= Oberprima) um eine Stunde bevorzugt 6:5, in der That aber sind dem Griechischen nicht mehr Stunden als anderwärts zugetheilt, sondern das Lateinische erscheint verkürzt.

4. Verfolgen wir die aufgestellten Grundsätze im einzelnen, so dürfte, vorausgesetzt, daß mit dem Lateinischen**) zwischen dem 8. und 9. Jahre begonnen wird, zwei Jahre nach dessen Beginn***) etwa im Laufe des 11. Jahres das Griechische anzufangen sein. Dies ist angemessen mit Rücksicht auf den Stoff und das zu erreichende Ziel, möglich mit Rücksicht auf die geistige und leibliche Kraft der Schüler, endlich im Einklang mit einer bewährten Erfahrung.

Es ist nothwendig, daß das gedächtnismäßige Erlernen der mannigfaltigen und schwierigen griechischen Formenlehre in die Jahre des unteren und mittleren Gymnasiums falle, in welchen die Kraft des Gedächtnisses noch frischer ist und seine Thätigkeit im

der Geist am Wetzstein des Lateinischen geschärft für einen noch feineren Schliff vorbereitet ist und die nahende Entwicklungsperiode das eigentliche Erwachen der Phantasie bedingt. Es scheint uns ein sehr treffendes Wort Thaulows zu sein, wenn er sagt: „nichts schult den Geist so sehr wie die römische, nichts adelt den Geist so sehr wie die griechische Sprache.“ Uebrigens wissen wir auch nicht, daß der Versuch, mit dem Griechischen statt mit dem Lateinischen zu beginnen, irgendwo im großen gemacht worden wäre. Schmid.

*) Fr. Thiersch, über gelehrte Schulen I S. 160. A. L. Jacob, in der Ztschr. f. d. Gymnasialwesen 1847 II. S. 43. Nüßlin, in den Verhandlungen der Philologenversammlung zu Basel S. 126. H. Schmidt, in der oben erwähnten Abhandlung S. 230 und die weiteren dort angeführten Zeugnisse. — Versammlung zu Oschersleben Jahrb. f. Philol. 1857, 10. S. 540.

**) Die verschiedenen Pläne, in der gelehrten Schule mit den modernen Sprachen, dem Englischen und Französischen zu beginnen, und nach diesen Sprachen erst an das Lateinische und Griechische zu gehen, sind von Mützell, Pädag. Skizzen S. 819—832 dargelegt und widerlegt.

***) Ein zweijähriger Unterricht im Lateinischen vor dem Beginn des Griechischen wird mit Recht gefordert. Mützell, Pädag. Skizzen S. 833. 2. a).

Unterricht noch überwiegt, oder doch eine größere Bedeutung hat. Was der Jugend in diesen Jahren verhältnismäßig leichter ist, wird bei weiteren Jahren immer schwieriger. Und man übersehe nicht, daß die Einübung der Formenlehre jedenfalls mehrere Jahre hindurch betrieben werden muß, da es an dem einmaligen Erlernen nicht genügen kann, vielmehr zu gehöriger Befestigung nöthig wird, regelmäßige Repetitionen durch einige Jahre fortzusetzen. Auch müßte bei einem weiteren Hinausschieben des griechischen Unterrichts die Lectüre classischer Schriften noch mehr beschränkt werden.

Schulmänner, die eine längere Reihe von Jahren beobachten konnten, welche Leistungen der Jugend, ohne die Frische des Geistes niederzudrücken, zugemuthet werden dürfen, die auch zu beurtheilen wissen, wie viele Zeit erforderlich ist, um im Lateinischen eine gewisse Festigkeit und Klarheit der Einsicht zu erlangen, ehe mit einer neuen Sprache begonnen wird, werden gewiß darüber einig sein, daß es die Jugend nicht überbürden heißt, wenn im Laufe des 11. Jahres, ein paar Jahre nach dem Lateinischen der griechische Unterricht eintritt. Bewährt haben sich diese Grundsätze in der Erfahrung. Wie in Württemberg der griechische Unterricht gewöhnlich im 11. Jahre begonnen wird, so stimmen dazu die preußischen Verordnungen vom 11. Decbr. 1828 und vom 24. October 1837, *) wonach in der 4. Gymnasialclasse der Anfang mit dem Griechischen zu machen ist. Auch das Herkommen im Königreich Sachsen, das den griechischen Unterricht in der Quinta mit einigen Vorübungen beginnen läßt, steht damit so ziemlich im Einklang. Anderwärts ist der Beginn des Griechischen weiter hinausgeschoben, in Baden und Bayern auf das 13. Jahr (s. die betr. Art. Bd. I. S. 406 und 449). Es muß nun aber nach allgemein anerkannten Grundsätzen der Unterricht mit einer so genügenden Stundenzahl (nach überwiegendem Herkommen wöchentlich 6 Stunden, also täglich 1) begonnen werden, daß durch raschere Fortschritte die ersten Schwierigkeiten bälder überwunden werden und die frische Lust an dem neuen Unterricht erhalten und belebt wird.

5. Auch über den methodischen Gang des Unterrichts herrscht wenigstens in den Hauptpuncten kaum ein Zwiespalt der Ansichten. Auf eine kurze Zeit wohl konnten manche durch die Selbstanpreisungen der Hamilton'schen und Jacotot'schen Methode verleitet werden, den grammatischen Weg allmählicher Synthese der Sprachelemente zu einem Ganzen mit dem umgekehrten analytischen zu vertauschen, aber nachdem die praktischen Versuche, die mit letzterem angestellt wurden, fehlschlugen **) und das misbilligende Urtheil der Theorie bestätigten, so blieb dem mit Uebungen (Uebersetzungen aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt) verbundenen grammatischen Unterricht die Stelle am Eingang in die alten Sprachen weiterhin unangefochten.

Dagegen hat sich zu verschiedenen Zeiten ein Streit erhoben, ob die griechische Lectüre und demnach auch der grammatische Unterricht nicht lieber analog dem Entwicklungsgang der griechischen Literatur mit dem epischen und jonischen Dialekt zu beginnen habe. Dieser Ansicht waren schon früher u. a. Fellenberg, Herbart, bedingungsweise Fr. Thiersch und Dissen. ***) Indessen Versuche waren nur in beschränkter Weise gemacht worden, herrschend in der Praxis war die Ueberzeugung, daß der attische Dialekt die Grundlage des griechischen Unterrichts bleiben müße. Zwar ist letztere vor wenigen Jahren aufs neue und mit besonderer Gewandtheit von Ahrens angegriffen, Homer und homerische Sprache abermals als Ausgangspunct des griechischen Unterrichts aufgestellt †) und die Anwendung der Methode zugleich durch die von diesem

*) Rönne, das Unterrichtswesen des preuß. Staates. Berlin 1855, II. S. 216 u. S. 149.

**) In solcher Strenge und Allgemeinheit möchte ich dies nicht aussprechen. Schmid.

***) Vergl. Kühnast, die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Unterricht. Rastenburg 1856, S. 69. — Fr. Thiersch, Griechische Grammatik 4te Aufl. S. VIII.

†) Ahrens, Jahresbericht des Lyceums zu Hannover 1852.

scharfsinnigen Kenner der griechischen Dialekte entworfene griechische Formenlehre *) erleichtert worden, aber auch dieser erneuerte Versuch stieß bei erfahrenen Schulmännern auf entschiedene Opposition **) und fand nicht weiter Eingang.

Es beruht aber die herrschende grammatische Methode wesentlich auf dem Grundsatz, daß bei Erlernung einer fremden, namentlich sogenannten todten Sprache der Weg durch die Theile zum Ganzen der sicherste sei, daß man zuerst die einzelnen Glieder und deren wesentlichste Functionen kennen lernen müße, um dann den aus mannigfachen Gliedern zusammengesetzten Gedanken verstehen oder selbst bilden zu können. Indem diese Methode einerseits und zunächst das Gedächtnis in Anspruch nimmt, andrerseits auch ein denkendes Begreifen fordert, leistet sie den entschiedensten Nutzen für formale Geistesbildung. Nun muß zwar je nach dem Alter und der geistigen Reife bald die eine bald die andere Geisteskraft vorzugsweise in Thätigkeit gesetzt werden, aber keines dieser Elemente wird in irgend einem Stadium des Unterrichts völlig entbehrlich. Wenn dies auf dem physiologischen Gebiet der Sprache, der Lehre von den Functionen der einzelnen Formen und Formwörter für sich klar ist, so ist doch auch auf ihrem anatomischen Gebiete, der Formenlehre, eine völlige Beherrschung des Stoffs, eine klare Uebersicht über den Vorrath von Formen nicht möglich ohne denkendes Auffassen.

Mit den hier dargelegten Grundsätzen steht im Einklang, wenn in den unteren Classen Kenntnis der Sprache und demnach grammatischer Unterricht als Hauptzweck hervortritt, in den oberen Classen als Nebenzweck beibehalten wird. Es ist bereits berührt worden, daß ein einmaliges Erlernen der griechischen Formen, verbunden etwa mit Repetitionen, wie das Vorkommen dieser oder jener Formen gelegentlich sie nahe legt, nicht ausreichen könne, daß regelmäßige, mehrere Jahre fortgesetzte Repetitionen zu sicherer Kenntnis erforderlich sind. Wenn nun hiedurch besondere Grammatikstunden nothwendig werden, so auch weiterhin durch den syntaktischen Unterricht. Muß dieser in seinen leichtesten Grundzügen auch bald neben der Formenlehre hergehen, so wird doch bei der Unmöglichkeit, eine klare Einsicht in die Syntax der griechischen Sprache ohne zusammenhängende Betrachtung der verwandten Erscheinungen zu gewinnen, die Anordnung eines besonderen syntaktischen Unterrichts unvermeidlich. Und dieser eingehendere Unterricht muß theilweise, namentlich in den schwierigeren Lehren von dem Gebrauch der tempora, der modi, der Partikeln, den höheren Gymnasialclassen vorbehalten bleiben, weil nur in diesen die Reife und Schärfe des Denkens vorausgesetzt werden darf, die zum Verständnis der feineren Unterschiede, welche hier statt finden, nöthig ist. ***)

Mit dem grammatischen Unterricht müßen, wie es auch in der Praxis geschieht, Uebungen verbunden sein, welche den abstracten Regeln der Grammatik durch concrete Zusammenstellung mit der Muttersprache die nöthige Anschaulichkeit und sichere Anwendung geben. Diese bestehen in Uebertragungen aus der griechischen in die Muttersprache und umgekehrt. Letztere Thätigkeit, mehr auf syntaktischem Verfahren beruhend, wird im allgemeinen Composition, jene, vorzugsweise analytischer Art, Exposition genannt. Von beiden haben wir noch, übrigens unter Beziehung auf die Artikel des 1ten Bandes „Composition" und „Classische Schullectüre", in Kürze zu sprechen.

6. Die **Composition** ist im Griechischen so gut wie im Lateinischen und aus den gleichen Gründen nothwendig; sie kann und muß sich durch alle Stufen des sprach-

*) **Ahrens**, Griechische Formenlehre des Homerischen und Attischen Dialektes — als Grundlage für eine historisch-wissenschaftliche Behandlung der griechischen Grammatik. Göttingen 1852.

**) Verhandlungen der pädag. Section zu Göttingen. Jahrbb. f. Phil. und Päd. 1853. 4. S. 469—475.

***) In diesem Sinn hat sich auch **Firnhaber** in den Verhandlungen der pädagogischen Section zu Basel erklärt. S. 126.

lichen Unterrichts erstrecken. *) Wenn sie auf der untersten Stufe etwa in der Declination von Substantiv mit Adjectiv (einem oder mehreren) besteht und hier schon, je nachdem die Nomina denselben oder verschiedenen Declinationen angehören, erleichtert oder erschwert werden kann, so sind weiterhin in den höheren Classen die mannigfaltigsten Abstufungen möglich, indem die Sätze der Muttersprache bald geringere, bald größere Abweichungen von dem Charakter des Griechischen darbieten. So häufig nun hier in öffentlichen Anordnungen ein Unterschied zwischen Compositionen als Uebungen in der griechischen Grammatik und zwischen Stilübungen gemacht wird, so doctrinär und unpraktisch ist dieser Unterschied. Es läßt sich durchaus keine scharfe Gränze ziehen, jenseits welcher nicht mehr von grammatischer Correctheit oder Incorrectheit, sondern nur von mehr oder weniger feinem Stil die Rede wäre; oder vielmehr nicht wenige Puncte, die gewöhnlich nur als dem Gebiete des Stils angehörig betrachtet werden, fallen noch unter die Norm der grammatischen Correctheit, d. h. ihre Vernachläßigung ist ein Verstoß gegen den richtigen Sprachgebrauch. Schon darum ist es wissenschaftlich nicht gerechtfertigt, der Schule etwa die Aufgabe zu stellen, in Compositionen nur so lange fortzufahren, bis jene grammatische Correctheit bei einer Classe erreicht sei, aber es kann sich auch kein Schulmann, der im griechischen Unterricht Erfahrungen gemacht hat, verhehlen, einerseits, daß selbst die volle grammatische Sicherheit nirgends von einer Classe erreicht wird, andrerseits, daß, wenn sie erreicht wäre, sie bald wieder verloren gienge, im Fall die Uebungen unterblieben.

Wiefern auch die griechische Composition bei Prüfungen nicht entbehrt werden kann, erhellt aus den Bd. I. S. 837 angeführten Gründen. **)

7. Die griechische Lectüre ist auf der untersten Stufe neben der Composition die zweite Hauptübung, um in die Kenntnis der Sprache einzuführen, die grammatischen Regeln durch deren concrete Anwendung zu erläutern und zu befestigen. Diesem Zweck dienen die hiefür ausgearbeiteten Uebungsbücher, indem sie den Stoff, wie er für den ersten und für den weiteren Unterricht angemessen ist, von den einfachsten Sätzen an bis zu ausführlicheren Perioden zusammenstellen (vgl. d. Art. Elementarbücher). Wenn sodann die Schüler durch diese methodisch fortschreitenden Uebungen einige Gewandtheit und Sicherheit im Exponiren erlangt haben, dann mag der Uebergang zu einer Chrestomathie, einer Auswahl geeigneter Stücke aus mustergültigen Schriften erfolgen. Erst auf dieser Stufe sind Chrestomathieen, und zwar sie gerade am Platz. — Dem Anfangsunterricht sie zu Grunde zu legen, oder gar einen leichten Classiker den Anfängern in die Hände zu geben, erscheint in keiner Weise angemessen. Die Classiker sollen keine ABCBücher werden. Da der vorgelegte Lesestoff für die Schüler neben wenigem Bekannten vieles noch Unbekannte enthalten würde, so müßte der Lehrer beiderlei

*) S. den Artikel „Composition," namentlich S. 834, und die Abhandlung in dem Maulbronner Programm vom J. 1851, das Resultat der Verhandlungen in der pädag. Section zu Erlangen v. J. 1851, Protokolle S. 88, und Mützells treffliches Wort in den Pädag. Skizzen S. 831. „Auch ist es eine Täuschung, daß man durch Beschränkung der Composition im Lateinischen wie im Griechischen einen wesentlichen Gewinn an Zeit zu machen hofft. Je mehr die Uebungen darin zurücktreten werden, um so ungründlicher und unbauerhafter wird das Verständnis der Schriftsteller, um so unsicherer die logische Bildung, um so schwächer die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes, um so mangelhafter die Vorbildung zum Verständnis der Muttersprache und der modernen Cultur werden."

**) „Weil Theorie und Erfahrung die unumstößliche Gewißheit geben, daß es kein besseres Mittel gebe, in den Geist einer Sprache und dadurch des Volkes, dem sie eigen, einzuführen, zugleich aber auch die Kräfte des Geistes zu üben, als die Uebersetzung aus der Muttersprache in die fremde, so hat man die griechische Composition in den meisten Gymnasien wieder eingeführt und die Forderung einer gewissen Leistung in derselben bei der Maturitäsprüfung erneuert" (R. Dietsch in N. Jahrbücher 1860 Jan. S. 42). Für die Zulassung eines deutsch-griechischen Wörterbuchs bei der Prüfung s. die Gründe a. a. O. S. 168 ff. Schmid.

Elemente sondern, das Bekannte, den Schülern Erfaßbare von ihnen angeben lassen, das Uebrige selbst vorsagen. Abgesehen davon, daß dieses ganze Geschäft unklar und verwirrend wäre, würde dadurch die Thätigkeit der Schüler, wenn man sie nicht selber zu der übelsten Gewohnheit, dem Errathen des Sinnes anhalten will, auf ein sehr dürftiges Maß beschränkt, und die classischen Schriften gewännen dabei weder an Achtung noch an Reiz und Anziehungskraft.

Dagegen erscheinen auf der von uns bezeichneten Stufe, wo einerseits die Exposition zusammenhängender Sätze nicht mehr zu große Schwierigkeiten macht, andrerseits noch immer die Sprache selbst der nächste und eigentliche Gegenstand des griechischen Studiums sein muß, Chrestomathieen als Uebergang von den Uebungsbüchern zu der Lectüre ganzer classischer Schriften eben angemessen. Nachdem nämlich die Uebungsbücher den sprachlichen Stoff nach der Ordnung und Folge der Grammatik und zugleich mit der gehörigen Rücksicht auf einen methodischen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren zusammengestellt und absolvirt haben, bleibt es immerhin wünschenswerth und nothwendig, daß noch ein weiteres Material vorhanden sei, woran zunächst die Kenntnis der griechischen Sprache an Klarheit und Sicherheit gewinnen kann. Zu diesem Zweck sind mustergültige Abschnitte erforderlich, in welchen der regelmäßige Sprachgebrauch der attischen Prosa nach seiner Mannigfaltigkeit vorgelegt wird. Zugleich ist auch hier noch ein Fortschritt von leichteren zu schwierigeren Stücken wünschenswerth, wenn diese Rücksicht auch natürlich nicht so durchgeführt werden kann, daß in den einzelnen Abschnitten dieser allmähliche Fortschritt festgehalten würde. Den Bearbeitern einer griechischen Chrestomathie bleibt nur das doppelte Hülfsmittel übrig, entweder schwierigere Sätze, wofern sie zum Verständnis des Ganzen nicht nothwendig sind, wegzulassen, oder durch Erklärung die Schwierigkeiten zu beseitigen. Die Abschnitte selbst aber müßen so gewählt und disponirt werden, daß sie einen stufenmäßigen Fortschritt darbieten. Diese Rücksicht nun, verbunden mit der Nothwendigkeit, im allgemeinen die griechische (attische) Sprache selbst als eine in verschiedenen Schriften sich wesentlich gleiche aufzufassen, von den Eigenthümlichkeiten der einzelnen Schriftsteller noch abzusehen, empfiehlt für diese Stufe Chrestomathieen, sofern nur in ihnen jene methodische Anordnung möglich, andrerseits die Mannigfaltigkeit der Schriftsteller, welche in schnellerem Wechsel sich folgen, vorerst ohne Nachtheil ist. Es hieße das Bedürfnis der Schüler wenig kennen oder wenig beachten, wollte man glauben, daß, so lange der regelmäßige Sprachgebrauch ihnen noch minder vertraut ist, dieser also der nächste Gegenstand ihres Interesses sein muß, sie geneigt oder befähigt seien, den eigenthümlichen Charakter der verschiedenen griechischen Prosaiker ins Auge zu fassen. Minder das Interesse der Schüler als das der Lehrer, die sich natürlich lieber mit einer vollständigen classischen Schrift, als mit einer Chrestomathie beschäftigen, veranlaßt den vorzeitigen Gebrauch von Auctoren.*)

Es ist zweckmäßig, wenn in den oberen Gymnasialclassen ein neues Interesse, das für die Kenntnis der Schriftsteller, für die griechische Literatur, eintritt. Denn nun nachdem in den untern Abtheilungen bis zu einem gewissen Grad eine Vertrautheit mit dem allgemeinen Wesen der griechischen Sprache, Sicherheit in den Formen, Kenntnis der wichtigsten syntaktischen Erscheinungen erlangt worden ist, nun ist die nöthige Befähigung vorhanden, um auch die sprachlichen Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Schriftsteller zu verstehen, nun ist die geistige Reife eingetreten, um Inhalt, Anlage, Charakter, Zweck einer Schrift richtig aufzufassen. Denn daß, wenn einmal den oberen Classen die Lesung ganzer Schriftwerke zugewiesen wird, die

*) Etwas anders betrachtet den Gegenstand der Art. Chrestomathie Bd. I. S. 779 ff. Was die Literatur der verschiedenen Schulbücher für den Unterricht im Griechischen betrifft, so verweisen wir auf die statistischen Artikel über die größeren Länder Deutschlands.

D. Red.

Lectüre auf diese Frage, natürlich in einer für die Schule berechneten Art und Ausdehnung, eingehen muß, liegt in der Natur der Sache.

Wenn aber die besondre Aufgabe der höheren Gymnasialclassen darin besteht, in die Kenntnis der griechischen Literatur (ihrer wichtigsten Erscheinungen), wie die der untern Classen, in die Kenntnis der Sprache einzuführen, so würde es doch geringe Erfahrung oder praktische Befähigung verrathen, wollte man diese Gränzlinie zur unbedingten Richtschnur erheben. Es bleibt fortwährendes Bedürfnis durch alle Classen, die Sprachkenntnis überhaupt (auch abgesehen von den Besonderheiten eines Dialektes oder eines Schriftstellers) zu erweitern und zu befestigen, und dem Lehrer werden Misverständnisse und Misgriffe, die von Seiten der Schüler begangen werden, mannigfache Veranlassung darbieten, Bemerkungen über allgemeinen griechischen Sprachgebrauch zu wiederholen oder neu zu machen. Nur darf freilich dies nur so weit es Bedürfnis ist geschehen, und der Lehrer muß sich hüten, durch überflüßige Bemerkungen den Zusammenhang der Lectüre unnöthig zu unterbrechen, oder das Interesse zu schwächen. Doch es genüge, diesen Punct berührt zu haben; hierüber, so wie überhaupt über die Art der classischen Lectüre und über das Maß der erläuternden Anmerkungen vergleiche man die Artikel „Classische Schullectüre“ und „Exposition.“

Aber eine besondere Erwähnung verdienen die Consequenzen, die aus der Aufgabe des Obergymnasiums, in die wichtigsten Erscheinungen der griechischen Literatur einzuleiten, zu ziehen sind. Wenn demgemäß die Stelle, welche eine zur Lectüre bestimmte Schrift und deren Verfasser zur Literatur der Griechen einnimmt, mit der nöthigen Rücksicht und Beschränkung auf das Bedürfnis der Schule zu erörtern ist, so wird durch diesen Zweck eine Würdigung der Schrift nach Form und Inhalt, und damit ein Ueberblick über das Ganze nothwendig gemacht. Hieraus ergiebt sich, daß zur Lectüre sich vorzugsweise solche Schriften empfehlen, deren Umfang übersichtlich ist, oder welche wenigstens mit den gleichen Schülern innerhalb des öffentlichen Unterrichts absolvirt werden können*); dahin gehören unter den Hauptgattungen der griechischen Literatur: Reden, philosophische Dialogen, Dramen. In allen diesen Gattungen fehlt es nicht an Meisterwerken, die zugleich für den Standpunct der Schule sich eignen und übersichtlich sind. Dagegen kann die Frage, ob epische Dichtungen und Geschichtswerke ganz im öffentlichen Unterricht absolvirt werden sollen, ob ferner die lyrische, die gnomische, die bukolische Dichtkunst eine Stelle im Schulunterricht erhalten kann, verschieden beantwortet werden.

Von Homer — denn im Epos steht er so einzig da, daß kein andrer Dichter ihm den Vorzug streitig macht — sollte jedenfalls eine seiner epischen Dichtungen ganz in der Schule vollendet werden, die andre mag zum Theil dem Privatstudium vorbehalten bleiben; doch mögen die Lehrer allen, die sich eine gründliche Einsicht in die Literatur der Griechen gewinnen wollen, das Studium des ganzen Homer eindringlich empfehlen.

Von den Geschichtschreibern, welche in der Schule behandelt werden können, Xenophon, Herodot, Thukydides sind jedenfalls die beiden ersten nicht zu umgehen. Als Muster gefälliger und leichter attischer Prosa bieten sich die Anabasis oder die Kyropädie (oder auch die griechische Geschichte) von Xenophon gleichsam von selber dar zur ersten Lectüre vollständiger griechischer Schriften. Jedenfalls verdient Arrian, dessen Sprache der völligen attischen Correctheit ermangelt, keinen Vorzug, und wer bei der Auswahl der Schullectüre mehr auf den Inhalt als auf die Sprache sehen wollte, würde diese Absicht vielleicht noch besser durch die griechische Geschichte Xenophons erreichen. — Wenn nun aber bei der gewöhnlichen Stundenzahl keines dieser Geschichtswerke im öffentlichen Unterricht vollständig wird gelesen werden können, wofern nicht Wichtigeres geopfert werden soll, so dürfte, damit doch der Schüler die Anschauung des Ganzen erhält, keine Wahl bleiben, als diejenigen Bücher, welche öffentlich nicht gelesen werden,

*) Ueber die Frage: „Welche griechische Schriftsteller eignen sich zur Lectüre in Secunda? vergleiche die Verhandlungen zu Oschersleben Jahrb. der Phil. u. Päd. 1857. 10. S. 539—543.

zum Privatstudium zu bestimmen, oder zum wenigsten in einer vom Ganzen zu gebenden Uebersicht den Inhalt der nicht gelesenen Theile specieller anzugeben. — Eine solche Uebersicht wird auch bei Herodot nothwendig. Herodots Geschichtsbücher ganz zu lesen, ist nicht möglich; sie zu übergehen, wäre ein Unrecht an der Jugend. Wo es sich darum handelt, vor dem Auge der Jugend ein erhebendes Gemälde von der geistigen Größe Griechenlands aufzurollen, da dürfen die Kämpfe mit den Persern nicht fehlen. Und selbst der jonische Dialekt und die naive Objectivität der Darstellung ist für die Kenntnis der griechischen Literatur zu bedeutsam, als daß nicht auch diese Rücksicht dringend die Aufnahme Herodots in die Schullectüre anriethe. Diese wird sich aber, so anziehend auch das Uebrige sein mag, auf die Perserkriege, als den wichtigsten Theil und das Ziel seines Geschichtswerkes beschränken müßen. — Sollte der Lehrer von einer anhaltenderen Lectüre Herodots Verwirrung für die Kenntnis der attischen Sprache befürchten, überhaupt die Differenz zwischen Herodot und attischer Prosa deutlicher zum Bewußtsein bringen wollen, so lasse er von Zeit zu Zeit Herodot in attische Sprache umsetzen oder das Jonische gleich attisch lesen. Jedenfalls sollte aber mit Herodot nicht eher angefangen werden, als bis die Schüler im attischen Sprachgebrauch hinlängliche Sicherheit erreicht haben. — Weniger Einstimmung dürfte über die Frage herrschen, ob Thukydides in die öffentliche Lectüre aufzunehmen sei. Es scheint mir nicht möglich. An die Stelle Xenophons kann er um seiner Schwierigkeit willen nicht treten; es fragt sich, ob an die Stelle Herodots? Anziehender, anregender und erhebender sind für die Jugend unstreitig die Schilderungen aus Griechenlands größter Zeit, als das traurige — an die eigenen Zustände mit niederschlagender Wahrheit mahnende — Gemälde von der Zerspaltung und dem Streit aller Interessen, den Parteikämpfen im Innern, den Kriegen hellenischer Stämme wider einander. — Nach Herodot aber, in den zwei letzten Gymnasialjahren verlangt auch die Beredtsamkeit und die Philosophie gebieterisch Berücksichtigung, abgesehen von dem großen Vortheil, der uns hier geboten wird, daß wir in sich vollendete und leicht zu überblickende Ganze erhalten, während von Thukydides doch nur ein kleiner Theil gelesen werden könnte. Aber das Erreichbare — ich spreche aus meiner Erfahrung — ist dies, daß Thukydides von strebenden Jünglingen, die sich griechischen Studien hingeben, privatim vollständig gelesen werden kann.

Wünschenswerth wäre, daß der Lectüre attischer Redner oder den platonischen Dialogen mehr Zeit eingeräumt werden könnte, als bei der gegenwärtigen Stundenzahl möglich ist. Bei der Wichtigkeit, welche die platonischen Dialogen für die philosophische Propädeutik an der Gränze zwischen Gymnasial- und akademischen Studien haben, sollten diesen drei Semester eingeräumt werden, so daß für die Redner nur ein Semester übrig bleibt. Wenn nun Demosthenes vor den andern Rednern den Vorzug verdient und unter seinen Reden sich natürlich die politischen am meisten zur öffentlichen Lectüre eignen, diejenigen, welche den größten Redner des Alterthums in seinem großartigen, rastlosen Kampf für die erlöschende Freiheit Griechenlands zeigen, so ist es doch sehr zu bedauern, daß nicht auch die herrschende Richtung attischer Beredtsamkeit, die aus der Schule der Sophisten hervorgegangen vornehmlich um die Kunst der Rede sich bemühte, in einigen Proben vertreten werden kann. Erst durch diese Vergleichung würde auch die Demosthenische Beredtsamkeit mit ihrer natürlichen Kraft, durch welche der Satz belegt wird: pectus est, quod disertum facit, in ihr volles Licht treten.

Plato mit seiner idealen Richtung darf der Schule, die Pflegerin idealer Bildung sein soll, nicht fremd bleiben, zumal da sich eine so passende Auswahl zwischen kürzeren, leichter verständlichen und mehr in der Vorhalle der Philosophie verweilenden, und den längeren, schwierigeren, in die cella, in welcher das Cultusbild, Idee und Ideal, aufgerichtet steht, hineinführenden Dialogen darbietet und demnach die Möglichkeit des Fortschritts vom Leichteren zum Schwereren gegeben ist. Von der Sokratischen Tetralogie, welche insgemein und mit Recht bevorzugt wird, möchte ich den Phädon nicht ausschließen. Obwohl sein volles Verständnis jenseits der Gymnasialsphäre liegt, so ist

doch dessen, was dem Verständnis nahe gebracht werden kann, in der That nicht wenig, und es enthält ein so reiches Material zu Uebung des philosophischen Denkens und zur Vorbereitung auf das akademische Studium der Philosophie, daß dieser Dialog, zumal da er die Sokratische Tetralogie zum Abschluß bringt, nicht entbehrt werden sollte. *)

In der griechischen Poesie nimmt Homer 2—3 Jahre in Anspruch, und da das attische Drama um der mannigfachen Schwierigkeiten willen, die es dem Verständnis entgegenstellt, schwerlich schon mit dem vorletzten Gymnasialjahr wird begonnen werden können, so dürfte es zweckmäßiger sein, das Studium Homers bis dahin fortzusetzen, wo die Dramatiker eintreten können, als mit Verkürzung Homers zwischen das Epos und das Drama die Gnomiker oder die Bukoliker einzuschieben. Pindar muß von dem öffentlichen Unterricht ausgeschlossen bleiben, und kann es um so mehr, als in den Chorgesängen eines Sophokles die herrlichsten Proben lyrischer Poesie gegeben sind. Beim Drama ist aber die Auswahl auf Sophokles und Euripides beschränkt. Aeschylos und Aristophanes können aus naheliegenden Gründen nicht in Frage kommen. Wäre nun der griechischen Lectüre ein größerer Raum vergönnt, so möchten wohl aus beiden Dramatikern einige Stücke gewählt werden können, und wenn Euripides auf Sophokles folgen würde, so würde darin ein bedeutendes Stück aus der Entwicklungsgeschichte des griechischen Drama vorliegen, die Einflüsse, welche sophistische Denkart und die Rücksicht auf das Bedürfnis und den Geschmack des attischen Demos ausübten, und es müßte darauf hingewiesen werden, ohne dem Talente des Dichters zu nahe zu treten, der durch die lebhaften Gemälde menschlicher Empfindungen und Leidenschaften und eine der modernen Dichtung sich nähernde Sentimentalität ohnehin das Gemüth in höherem Grade beschäftigt. Indessen wenn für die dramatische Dichtung nur 2—3 Semester hindurch wöchentlich je 2 Stunden gewonnen und demnach 2—3 Dramen gelesen werden können, so wird es gewiß angemessener sein, diese ganze Zeit nur einem Dramatiker zu widmen. Müßen wir uns für einen entscheiden, so verdient Sophokles wegen seiner künstlerischen Vollendung, seiner gehaltenen Objectivität, seines wahrhaft classischen Charakters unstreitig den Vorzug. **)

Vielleicht könnte man denken, daß durch den neuerdings vielfach empfohlenen Grundsatz, ***) zur gleichen Zeit je nur einen Dichter oder Prosaiker zu lesen und mit denselben

*) In der Verhandlung, welche über diesen Gegenstand bei der Wiener Philologenversammlung geführt wurde, empfahl Bonitz nach dem Kanon, daß nur solche Schriften von Plato gewählt werden sollten, welche für den Gedankenkreis und die Bildungsstufe der Schulen zugänglich und zugleich geeignet seien, die Hochachtung vor Plato in ihnen zu begründen, nur Apol. Krit. Lach. Protag. Gorg.; Euthyph. und Menex. seien noch zuläßig, Phädon nicht zu empfehlen; ähnlich fast alle andern, die sich bei der Versammlung betheiligten, nur daß Wiese von Phädon Anfang und Schluß und einiges aus Symp. zu lesen rieth. Schmid.

**) Um die Schönheit eines Stückes zu vollständigerem Genuß zu bringen, empfehlen manche, jede Tragödie nach der Durcharbeitung des Textes in deutscher Uebersetzung mit vertheilten Rollen lesen zu lassen. — In Betreff der Auswahl des Lesestoffs im allgemeinen fügen wir zur Vergleichung noch die Vorschläge Köchlys bei (a. a. O.): Obligatorisch sei Homer, den die Schüler wie ein deutsches Buch lesen sollen, damit sie diese unsterblichen, ewig jungen Poesien wirklich lieb gewinnen und genießen, auf den man als den beständigen Mittelpunct bei jeder Gelegenheit zurückkommen und verweisen, den man bald wörtlich bald sachlich immer wieder repetiren soll; dann einige Stücke der Lyriker nach einer Anthologie und die iambischen Partien der für die Schule sich eignenden Tragödien; in der Prosa Herodot, Xenophons Anabasis und Hellenika, die erzählenden Theile des Thukydides und einige Reden des Lysias; das Uebrige, etwa die Chorgesänge der Tragödien, einige Oden von Pindar, einige Reden des Demosthenes und Arrians Anabasis nur bei besonders guten Jahrgängen in der Schule, sonst dem Privatstudium zu überlassen; lediglich dem Privatstudium platonische Dialogen, Isokrates Reden, Plutarchische Biographieen oder gar Lukianische Schriften zu erlauben. Schmid.

***) C. L. Roth. Kleine Schriften Sttg. 1857 1er Bd. S. 405—422. Nägelsbach in den Verhandlungen der pädag. Section zu Stuttgart. Protokolle S. 153. 154.

abzuwechseln, ein rascheres Voranschreiten in jedem einzelnen Auctor und damit auch die Möglichkeit, mehr zu lesen, gesichert sein würde. Aber, ohne die sonstigen Gründe hier aufzuführen, die ich an anderem Ort*) gegen diesen Vorschlag geltend machte, so sollen hier nur die unüberwindlichen Schwierigkeiten erwähnt werden, welche die griechische Literatur der Ausführung dieses Vorschlags entgegenstellt. Wenn Homer, statt nun mit 2 Wochenstunden durch 5—6 Semester sich hinzuziehen, die volle Zahl der für die griechische Lectüre bestimmten Stunden zugewiesen erhielte, so würde immerhin beinahe ein volles Schuljahr ausschließlich diesem Dichter eingeräumt werden müßen. Nicht nur drängt sich hiebei die Frage auf, ob nicht durch diese Ausschließlichkeit, bei der besten Meinung, das Interesse zu fördern, vielmehr eine Uebersättigung herbeigeführt würde, sondern auch, ob dann wirklich über drei Vierteljahre nur Homer**) gelesen, oder ob die Lectüre Homers unterbrochen werden soll durch einen attischen Prosaiker. Gegen das eine und gegen das andre erheben sich bedeutende Bedenken. Und soll dann wieder zwischen Homer und die Tragödie ein Prosaiker eingeschoben und der natürliche Zusammenhang des attischen Drama's mit Homer zerrissen werden? Da würde man, um ein zweifelhaftes Princip durchzuführen, jedenfalls die wichtigsten Vortheile opfern. — Noch bedenke man, daß die attische Tragödie so gut wie Plato, und Plato so gut wie die Tragödie den Anspruch macht, der Schlußstein des griechischen Unterrichts im Gymnasium zu sein. So lasse man denn in der Schule wie im Leben Dichtung und Prosa neben einander hergehen. **Bäumlein.**

Großbritannien und Irland. I. **Geschichtlicher Ueberblick.** 1) Die keltische Zeit. Im Druidenthum liegen die Anfänge der Bildung auf den brittischen Inseln. Britannien galt schon im ersten Jahrhundert vor Christi Geburt als Hochschule druidischer Gelehrsamkeit. Dahin wandten sich, wie Cäsar berichtet, die sonst höher gebildeten Gallier, um sich in die Tiefen der Weisheit einführen zu lassen. Wie die ägyptischen Priester und die indischen Brahminen bildeten die Druiden eine Kaste, die im Alleinbesitz des Wissens war und durch ihre geistige Ueberlegenheit die Masse des unwissenden Volkes beherrschte. Ihr Wissen umfaßte nicht bloß die Geheimlehren ihrer Religion, sondern auch Astronomie und andere Zweige der Naturkunde, namentlich Arzneikunde. Das Rechtswesen war ganz in ihren Händen, Poesie und Musik wurde mit Vorliebe von ihnen gepflegt. Ein zahlreicher Schülerkreis sammelte sich um sie, dem sie ihr Wissen in vieljährigem Unterricht mittheilten, und zwar mündlich, um ihre Weisheit geheim zu halten, nicht aus Unkenntnis der Schrift, von deren sonstigem Gebrauch sich deutliche Spuren vorfinden. Jahrhunderte lang wurde so die druidische Gelehrsamkeit auf dem Wege der Tradition von den Meistern auf die Schüler fortgepflanzt, und erst nach dem Untergang des Druidenthums wurden die im Munde der Barden lebenden Sinnsprüche und Religionslehren aufgezeichnet, welche in der Form der Triaden auf uns gekommen sind.

Mit der Romanisirung und Christianisirung der brittischen Inseln wurde das Druidenthum zurückgedrängt aber nicht ganz verdrängt. Spuren desselben finden sich noch in irischen Heiligenlegenden des 11. Jahrhunderts. Wie weit sich aber die neuen Bildungselemente mit den schon vorhandenen vermischt haben, ist eine ebenso schwierige als interessante Frage. Sicher ist so viel, daß der römische Einfluß schon unter Agricola sich geltend zu machen beginnt, und von da an immer bedeutender wird. Die Häuptlinge lassen ihren Söhnen eine römische Erziehung geben und öffnen römischer Sitte und Kunst die Thür. Man tröstet sich über den Verlust der nationalen Unab-

*) Verhandlungen der pädag. Section zu Stuttgart, S. 153 und Recension der Roth'schen Schriften in den Jahrb. f. Phil. und Päd. 1858. II. Abth. 13. S. 268.

**) S. Verhandlungen zu Oschersleben. Jahrbb. f. Phil. und Päd. 1857. 10. II. Abth. S. 542 Dittfurt: „Würde Homer und Herodot nur ein halbes Jahr allein gelesen, so würden die attischen Formen bald gänzlich aus dem Gedächtnisse entschwinden.“

hängigkeit mit der Ehre, dem mächtigen Römerreiche anzugehören. Auch nach dem Sturz dieses Reiches und der völligen Lostrennung von Rom bleibt bei den Britten die Vorliebe für römisches Wesen, was sich besonders in der lächerlichen Sucht zeigt, den Ursprung des brittischen Volkes auf den Römer Brutus zurückzuführen und überhaupt römische Stammsagen mit den heimischen zu verflechten. Anders war es in Nordbritannien und Irland, wo die keltische Nationalität von römischem Einfluß unberührt blieb. Von weit größerer Bedeutung, namentlich für die Volksbildung war auch auf den brittischen Inseln, wie sonst, die Einführung des Christenthums. Es kam zuerst in das eigentliche Brittenland, das schon auf die Synode von Arles 314 als Vertreter der diesseitigen Diöcesen die Bischöfe von London, York und Lincoln sandte. Vermuthlich von den nordwestlichen Gegenden des Brittenlandes wurde das Christenthum durch Patricius (c. 430) zu den Scoten in Irland, und von da durch Columba (c. 563) zu den nach Nordbritannien ausgewanderten Scoten sowie zu den Picten gebracht und drang von da südlich sogar in die von den heidnischen Sachsen eroberten Länder ein. Die Keltenklöster, die sich in großer Zahl erhoben, waren ebenso Pflanzstätten der Bildung als Mittelpuncte für christliche Missionsthätigkeit nicht bloß für die brittischen Inseln sondern auch für das Ausland. Klöster wie Bangor in Wales, Bangor in Irland, Hy auf einer der nordwestlichen Inseln, und Lindisfarne im nordöstlichen Britannien sind leuchtende Puncte in dem Dunkel, das auf der Geschichte dieser Zeit liegt. Fromme Uebungen wechselten in diesen Klöstern mit wissenschaftlichen Beschäftigungen und nützlichen Handarbeiten. Neben der Bibel und den Kirchenvätern wurden auch die Classiker studirt, besonderer Fleiß auf das Copiren und Verzieren der Pergamentrollen, Missalien und Evangelien verwendet, deren schöne Schrift und eigenthümliche Vignetten noch heute ein Gegenstand der Bewunderung sind. Auch Musik und religiöse Dichtung wurden fleißig gepflegt. Die Hinneigung zu mystisch-philosophischen Studien, als deren Hauptvertreter Johannes Scotus bekannt ist, läßt einen Einfluß des untergehenden Druidenthums kaum verkennen. Die Scoten galten als die gebildetsten Lehrer, die überall gute Aufnahme fanden. Sie waren die ersten fahrenden Scholaren, die Unterricht ertheilten wo sich Gelegenheit fand, und in der Heimath oder Fremde Schulen gründeten. Die Wanderlust ist ein hervorragender Zug in dem Charakter der irisch-scotischen Mönche. Diese oder die Ueberfüllung der Klöster sowie Bußgelübde trieben sie in unwirthliche Gegenden in der Nähe und Ferne, wo sie Klöster gründeten, welche in enger Verbindung mit den Mutterklöstern blieben. Die Klöster zu Seckingen, St. Gallen, Luxeuil und Bobbio, Kilian's in Würzburg, St. Jakob's zu Regensburg, St. Martin's zu Cöln und St. Maria's zu Wien waren Stiftungen der scotischen Pilgermönche, die an den genannten Orten nicht bloß das Evangelium predigten, sondern auch den Grund zur wissenschaftlichen Bildung legten. Von bleibendem Werthe sind die literarischen Schätze, die in diesen Klöstern angesammelt wurden. In engerem Kreise als die irischen Scoten wirkten ihre Stammbrüder von Columba's Kloster in Hy (Jona) aus. Die Bekehrung und Civilisirung der rohen Picten war ihr Werk. Aber auch in das Gebiet der northumbrischen Sachsen dehnte sich ihr Einfluß aus, seitdem der von ihnen erzogene König Oswald Northumbrien und die Nachbarstaaten beherrschte. Auf dessen Ansuchen stiftete der Hyenser Mönch Aidan das weitberühmte Kloster Lindisfarne (a. 635) dessen Ansehen und Schätze später auf Durham übergiengen. Der Strom christlicher Bildung der vom Brittenlande nach Irland und von da über das heutige Schottland nach Northumbrien gedrungen war, traf hier mit einem andern Strom zusammen, der von den südlichen Sachsenländern nordwärts drang.

2) Die sächsische Zeit. Unabhängig von der keltischen Kirche war das Christenthum von Rom aus durch Augustin und seine 40 Mönche zu den heidnischen Sachsen im Süden von England gekommen. (c. 597). Mit ihrer Bekehrung beginnt eigentlich erst ihre Geschichte und Bildung. Die Anfänge waren bei einem noch so rohen Volke, wie die Sachsen damals waren, schwierig, als aber 668 der durch seine griechische Ge-

lehrsamkeit ausgezeichnete Theodor aus Tarsus den Erzstuhl von Canterbury bestieg, trat eine Wendung ein. Dieser stiftete eine Klosterschule zu Canterbury und gab ihr den gelehrten Abt Hadrian zum Vorsteher. Gleichzeitig war in York der durch seltene Bildung hervorragende Erzbischof Wilfrid thätig, der seine bedeutenden, im Kloster Lindisfarne erworbenen Kenntnisse durch eine Reise nach Rom erweitert hatte. Er war der Reisegefährte des Benedict gewesen, der von Rom Kunstwerke und literarische Schätze zurückbrachte und das Kloster Wearmouth stiftete, Baumeister und Musikmeister von Gallien und Rom kommen ließ und sich überhaupt um die Bildung Northumbriens hoch verdient machte. Wearmouth, das schon nach wenigen Jahrzehnten 600 Mönche zählte, hat keinen größern Mann hervorgebracht als den ehrwürdigen Beda (s. d. Art.), der das ganze Wissen seiner Zeit umfaßte und ausbreitete. Aus seinem zahlreichen Schülerkreis giengen die bedeutendsten Männer der sächsischen Kirche hervor. Neben dem Vater der englischen Geschichte glänzt der etwas jüngere, Beda eng befreundete, Ecgbert, Erzbischof von York, welcher das Kloster daselbst mit der reichsten Bibliothek ausstattete und eine Schule gründete, in der außer der hl. Schrift die Classiker, Grammatik, Rhetorik und Astronomie die Gegenstände des Unterrichts bildeten. Man darf nur den Namen Alcuin (s. d. A.) nennen, um in Einem Worte zu sagen, was diese Schule leistete. Die Sachsen blieben hinter den Scoten nicht zurück. Wie den irischen Mönchen gleich die sächsischen, namentlich Willibrord, Winfrid (Bonifaz), Willehad, Willibald als Missionare nach Deutschland giengen und Bischofssitze gründeten, so verpflanzten sie auch ihre Gelehrsamkeit auf deutschen Boden. In England selbst entstanden Schulen in Verbindung mit den meisten Bischofssitzen, übrigens fast nur für die Heranbildung der Kleriker, die um diese Zeit allein im Besitze von Schulkenntnissen waren, und wo solche erfordert wurden, wie z. B. bei Aufsetzung von Urkunden, einzutreten hatten. Es ist merkwürdig, daß sich diese uralte Verwendung der Kleriker noch bis heute in dem allgemein üblichen Namen „Clerk" (Schreiber) erhalten hat.

Eine neue Aera beginnt mit König Aelfred, den man Englands Karl d. Gr. nennen könnte. Er faßte zuerst den großen Gedanken einer Volksbildung. Die freigeborne Jugend sollte wenigstens die sächsische Schrift lesen lernen, die Edeln noch überdies Latein studiren. In seinem eigenen Hause machte der König den Anfang. Edle und unedle Knaben nahmen an dem Unterricht Theil. Die tüchtigsten Männer des In- und Auslandes, wie Asser aus Wales, Grimbald von St. Omer, Johannes den Altsachsen von Corvey zog er an sich und ließ durch die letzteren Klosterschulen zu Hyde Abbey (bei Winchester) und Aethelney einrichten. Aelfreds Hauptverdienst aber sind seine Bemühungen um die Hebung der sächsischen Sprache. Volksdichtung hatte schon früher begonnen (man denke nur an Caedmons Lieder und Beowulf), Beda hatte das Evangelium Johannis in die Landessprache übersetzt, Interlinearglossen zu den Evangelien wurden geschrieben, aber dies waren nur die ersten Anfänge einer Volksliteratur, ein Anstoß zu dem, was der große König unternahm. Aelfred war schon als Knabe durch seine Mutter für sächsische Volksdichtung begeistert worden. Auf den Thron erhoben lernte er noch bei seinem getreuen Asser Latein und wagte sich nun an Uebersetzungen aus dieser Sprache in die sächsische. Er übersetzte Boethius, Orosius, Beda's Kirchengeschichte, Gregor's cura pastoralis, Einzelnes aus Augustin und begründete wohl die Angelsächsische Chronik. Er der König, der 56 Schlachten geschlagen, kann, wenn nicht als Begründer, doch als Hauptbeförderer der reichen sächsischen Literatur angesehen werden, einer Volksliteratur, dergleichen sich kein anderer deutscher Volksstamm in dieser Zeit rühmen kann. Auch die Schulen wurden nicht vergessen, wie Aelfrics lateinisch-sächsisches Lesebuch zeigt.

3) Die normannische Zeit. Die Fortentwicklung der angelsächsischen Bildung wurde durch die normannische Eroberung gehemmt, wenn auch keineswegs unterdrückt, denn es finden sich aus dieser Zeit noch manche literarische Producte. Da aber das Normannisch-französische die Sprache des Hofes und Adels, der Gerichtshöfe und zum

Theil auch der Schulen war, so wurde das Sächsische in die mittleren und unteren Volksschichten zurückgedrängt. Gleichwohl brachte diese Unterbrechung der nationalen Entwicklung einen großen Gewinn. Die normannische Geistlichkeit, Lanfrank und Anselm an der Spitze, verpflanzte die continentale Bildung auf brittischen Boden und erweiterte den wissenschaftlichen Gesichtskreis. Es war die Zeit, wo nach dem Vorgang von Italien und Frankreich Universitäten aufblühten. Nach dem Muster von Orleans wurde 1109 ein Studium zu Cambridge eingerichtet, wo Priscians Grammatik, die Logik des Aristoteles, Rhetorik und Theologie gelehrt wurde. Auch Oxford, wo schon früher eine Schule bestanden hatte, erweiterte sich zur Universität und zählte ums Jahr 1209 bereits 3000 Studirende. Unter Roger Bacon, Richard Fishacre und Duns Scotus blühte es so auf, daß es neben den ersten Universitäten der Zeit eine Stelle einnahm. Es war der Hauptsitz der Scholastik, doch ohne classische, naturwissenschaftliche und civilrechtliche Studien auszuschließen. Die Zahl der Studirenden aus der Nähe und Ferne soll in der Mitte des 13. Jahrhunderts auf 15,000 gestiegen sein. Um diese Zeit wurde hier wie in Cambridge der Anfang mit der Stiftung von Collegien oder Convicten gemacht, die in den folgenden Jahrhunderten in Oxford bis auf 24, in Cambridge bis auf 17 anwuchsen. Dadurch wurde allerdings das Studiren auch den Unbemittelten sehr erleichtert, aber zugleich auch das eigentliche Universitätswesen beeinträchtigt. Durch die testamentarischen Bestimmungen der Stifter, nach welchen die Collegien mehr monastische Formen annahmen und in sich abgeschlossen waren, wurde die akademische Freiheit beschränkt und die Universitäten wurden nur zu einem Complex verschiedener, von einander unabhängiger Corporationen. Die Universitäten hatten zum Theil die Mittelschulen zu ersetzen. Doch wurden solche Bildungsanstalten keineswegs vernachläßigt. Zwar waren viele der alten sächsischen Schulen eingegangen, aber neue traten an ihre Stelle. Nicht weniger als 500 sollen in den ersten 150 Jahren der Normannenherrschaft gegründet worden sein. Daneben war die wissenschaftliche Thätigkeit in den Klöstern eine rege. Es wurde in denselben hauptsächlich die Geschichte des Landes und der Klöster bearbeitet; kaum ein anderes Land hat soviele Chronisten aufzuweisen als England in dieser Periode. In den Schulen ist ein merklicher Fortschritt in der Erweiterung der Unterrichtsfächer zu gewahren. So führte z. B. der Benedictinerabt Aethelhard den von ihm aus dem Arabischen übersetzten Euklid in seiner Schule ein. Disputationen über verschiedene Gegenstände wurden eingeführt und meist am Tage des Schutzheiligen gehalten, auch Preisbewerbungen in Grammatik und Poesie veranstaltet. In der Klosterschule zu Dunstaple gaben die Knaben dramatische Vorstellungen, was vielfach nachgeahmt wurde und sich in den größern Schulen bis auf diesen Tag erhalten hat. Es waren das die Anfänge der freisinnigeren Richtung im Schulwesen, die in der nächsten Periode hervortritt.

4) Die altenglische Zeit. Das 14. Jahrhundert bildet einen Wendepunct in der innern Geschichte Englands. Das normannische Element hatte sich im Laufe von dritthalb Jahrhunderten mit dem sächsischen so amalgamirt, daß daraus ein Neues wurde — die englische Nationalität. Es zeigte sich dieser Fortschritt zunächst in der Sprache. Die sächsische Sprache hatte sich längere Zeit neben der normannischen selbständig erhalten, neue Zweige getrieben und schöne Früchte gezeitigt, war aber allmählich mehr und mehr normannisirt worden. Das Normannische seinerseits konnte sich des Einflusses der von der Masse des Volkes geredeten Sprache nicht erwehren und entfernte sich raschen Schrittes von dem Französischen. Den Punct wo beide Sprachen zusammentreffen und in Eins verschmelzen, bezeichnet Chaucer, der Vater der englischen Poesie. Aber nicht bloß in der Sprache, auch in der ganzen Richtung der Zeit trat eine Wendung ein, als gleichzeitig mit Chaucer Wicliff die Fesseln des Scholasticismus und der Hierarchie sprengte. In dieser Zeit trat Wykeham, Bischof von Winchester und Großkanzler des Reiches als Reformator des Schulwesens auf. Als er das New-College in Oxford gegründet hatte, stiftete er das Jahr darauf 1387 als eine Vorbereitungsanstalt

für dasselbe das Winchester College, ein Alumnat für siebenzig Schüler. Sein Plan dabei war, die Erziehung den Mönchen aus der Hand zu nehmen, und die Anstalt zur Pflanzschule nicht bloß wissenschaftlicher Tüchtigkeit, sondern zugleich nationaler Bildung für den Dienst des Staates wie der Kirche zu machen. Wykehams Vorgang fand Nachahmung. So gründete König Heinrich VI. gleichzeitig Kings College in Cambridge und als Vorbereitungsschule dafür Eton College (1441) für siebenzig Schüler. Diese Schule, die sich der besondern königlichen Gunst zu erfreuen hatte, wurde bald auch von den Söhnen des hohen Adels besucht, die zwar in der Stadt wohnten, sonst aber der strengen Schulordnung unterworfen waren. Die Stiftung dieser großen Schulen schien den Mangel an tüchtigen Bildungsanstalten erst recht fühlbar zu machen. Es wurde im Jahr 1447 kurz nach der Gründung von Eton von vier Londoner Geistlichen dem Parlament eine Petition eingereicht, welche die Errichtung von öffentlichen lateinischen Schulen in den verschiedenen Kirchspielen bezweckte. Doch nur eine, die Mercers School wurde gegründet, aus welcher der nachmalige Dechant von St. Pauls, John Colet, hervorgieng. Dieser, einer der gelehrtesten Männer seiner Zeit, ein eifriger Freund und Beförderer classischer Studien, stiftete 1508 die St. Paulsschule für 153 Schüler jedes Standes und stellte sie unter die Leitung des tüchtigen Grammatikers Lilly. Auch an andern Orten wurden ähnliche Schulen, aber in kleinerem Maßstab angefangen.

5) Das Zeitalter der Reformation. Wenn schon die Erfindung der Buchdruckerkunst und das Wiederaufleben der Wissenschaften ein allgemeines Verlangen nach Bildung hervorrief, so lag in der Reformation der mächtigste Antrieb, gründliche Bildung zu verbreiten und die Erziehung auf das ganze Volk auszudehnen. Nur so konnte die neue Lehre festen Fuß fassen und ein sicheres Bollwerk gegen das Papstthum gewinnen. Das war die Ueberzeugung der englischen Reformatoren. Reiche Mittel um die umfassendsten Pläne einer Volkserziehung durchzuführen boten die zahllosen Klöster und Stifte, deren Aufhebung beschlossen war. Aber statt für Erziehungszwecke verwendet zu werden, dienten die Klostergüter nur dazu, die leere Staatskasse und die hungrigen Taschen der habsüchtigen Adeligen und armen Emporkömmlinge zu füllen. Heinrich VIII. war taub für Cranmers Mahnungen. Erst der treffliche Edward VI., ergriffen von einer Predigt des Bischof Ridley, beschloß, der geistlichen wie der leiblichen Noth des Volkes abzuhelfen. Er gründete 1552 Christs Hospital in London für arme vaterlose Kinder, deren sogleich 340 aufgenommen wurden, ferner öffentliche lateinische Schulen zu Birmingham, Bedford u. a. O. Elisabeth fand keine Zeit, sich um das Schulwesen zu kümmern. Nur die längst bestehende aber herabgekommene Westminsterschule brachte sie durch Dotationen und eine Stiftung für 40 Freischüler wieder in Aufnahme, so daß sie neben Winchester und Eton eine ehrenvolle Stellung einnahm. Wie schon früher so wetteiferte auch jetzt der Edelsinn der Bürger mit der Großmuth der Fürsten. Ein reicher Pelzhändler Judd z. B. stiftete eine lateinische Schule in Tunbridge, die Londoner Schneiderzunft die Merchant Tailors school, Lawrence Sheriff die Rugby school, J. Lyon die Harrow school (1571), endlich Thomas Sutton die Charterhouse school (1611), mit der noch andere wohlthätige Anstalten verbunden waren. Diese großen Stiftungen neben den zahlreichen kleineren im ganzen Lande sind bleibende Denkmale des Gemeinsinnes, der in England so viel Großes geschaffen hat. Während aber so für gelehrte Schulen reichlich gesorgt war, wurde die Erziehung des niedern Volkes in dieser Zeit noch völlig vernachläßigt. Viel besser stand es in letzterer Hinsicht in Schottland, dessen hier noch mit einem Worte gedacht werden muß. Schottland hatte bis zum Schlusse des Reformationszeitalters seine von England getrennte Geschichte gehabt. Gleichwohl konnte es sich des römischen und normannischen Einflusses nicht erwehren. Die alte Kirche der Kelten mit ihren Bildungsanstalten mußte schon frühe der römischen Kirchenform weichen und die Klöster verloren ihre frühere Bedeutung. Ihr Glanz war längst erloschen, als König David I. im 12. Jahrhundert nach aus-

ländischem Muster Klöster und Klosterschulen gründete. Nur an einzelnen Orten wie St. Andrews, wo die Culdeer, die Vertreter der alten Schule die Oberhand hatten, war ein Nachleuchten der früheren Berühmtheit zu gewahren. Hier wurde 1466 der Grund zu der ältesten schottischen Universität gelegt, die durch Buchanan berühmt geworden ist. In Glasgow wurde eine zweite 1450 gestiftet, eine dritte zu Aberdeen und nach der Reformation die zu Edinburg 1582 und Marischal College zu Aberdeen 1593. Diese Universitäten mußten zugleich die Mittelschulen mit wenigen Ausnahmen ersetzen. Denn solch großartige Alumnate und Schulen wie in England wurden hier nicht gegründet. Den großen Vorzug aber hatte Schottland vor England, daß es gleich zu Anfang der Reformation für den Volksunterricht Sorge trug. Auf John Knox, des Reformators Anregung wurden Volksschulen in den meisten Kirchspielen errichtet.

Irland, das einst seine Missionare bis Oberitalien und an die untere Donau sandte, dessen Klöster Pflanzstätten der Bildung waren, dessen Mönche in irischen und sächsischen Schulen wie am fränkischen Hofe durch ihre Gelehrsamkeit glänzten, versank mit dem 12. Jahrhundert in die tiefste Finsterniß. Wohl wurde 1320 in Dublin eine Universität gestiftet, sie war aber höchst unbedeutend, so daß die Studirenden ihre Bildung auf dem Continente holen mußten.

II. **Das Volksschulwesen.** 1) In England und Wales. a) Entwicklungsgang. Die Erziehung des niederen Volkes ist in England bis zu Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts fast ganz vernachläßigt worden. Ein lobenswerther Versuch in dieser Hinsicht wurde zwar schon viel früher von der 1698 gestifteten Society for Promoting Christian Knowledge gemacht, welche in ihren viel umfassenden Plan auch die Erziehung und Versorgung armer Kinder aufnahm. Aber was waren die 1600 Freischulen, die sie bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts gegründet hatte, wenn auf sieben Gemeinden kaum eine Schule kam! Das Mitleid mit den verwahrlosten Kindern und die Erfahrung, daß Mangel an aller Erziehung die Quelle so vieler Verbrechen ist, trieb Wesley und seine Genossen, auch der Kinder der Armen sich anzunehmen. Aber außerhalb des methodistischen Kreises fand das Beispiel dieser Männer keine Nachahmung. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts gelang es dem unermüdlichen Robert Raikes, dem Besitzer und Herausgeber des Gloucester Journal, durch sein Blatt ein allgemeineres Interesse für die verwahrlosten Alten und Jungen zu wecken. Er sammelte zunächst in Gloucester die zuchtlose Jugend an Sonntagen in der Kathedrale und bestellte Lehrer und Lehrerinnen, welche sie zwischen den Gottesdiensten zu unterrichten hatten. Raikes fand Anklang. Bald nachdem er die Sache angeregt, wurde „The Society for the Support and Encouragement of Sundayschools throughout the British dominions“ (1785) gestiftet, und von Staatskirchlichen wie Dissentern unterstützt. So unzureichend auch der, wöchentlich nur einmal ertheilte Unterricht sein mochte, so ist doch die Stiftung von Sonntagsschulen von größter Bedeutung gewesen, sofern durch sie zum ersten Mal ein religiös-sittlicher Einfluß auf die verwahrloste Volksclasse ausgeübt und der Anstoß zur Volkserziehung gegeben wurde. Aus kleinen Anfängen wuchs das Sonntagsschulwesen zu solchem Umfang heran, daß jetzt mehr als die Hälfte aller Kinder in England und Wales Sonntagsschulen besucht, und sich kaum eine Dissenterkirche findet, mit der nicht eine solche Schule verbunden wäre. Die Sonntagsschulen bilden noch heute die breite Grundlage aller Volkserziehung.

Ein Anfang war gemacht. Aber von hier zu einem geregelten Volksschulwesen war noch ein weiter Schritt. Man kann sich die Schwierigkeiten nicht groß genug denken. Die englische Nation war zu einer Länder und Meere beherrschenden Großmacht herangewachsen, sie hatte durch alle Schichten des Volkes hindurch eine praktische Tüchtigkeit entwickelt, wie wenig andere Nationen — und das alles ohne sich um die Volkserziehung gekümmert zu haben. Letztere mußte deshalb als überflüssig erscheinen, wenn nicht gar als gefährlich. Denn durch Hebung des niedern Volks fürchtete man dessen Einfluß

und Ansprüche zu steigern und das bisherige Verhältnis von Patriziern und Plebejern auf bedenkliche Weise zu stören. Doch auch hievon abgesehen fehlte für die Durchführung einer allgemeinen Volksbildung die Stütze, welche die continentalen Staaten hatten, die Unterstützung der Regierung. In England war die Erziehung Sache der freien Wahl. Der Staat hätte nicht wagen dürfen, in dieser Sache die Initiative zu ergreifen. So blieb nichts als der allerdings sicherste, aber langsame Weg der Ueberzeugung von der Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der Volksbildung. Zu allem hin kam noch die, für den Anfang wenigstens, größte Schwierigkeit, die Lehrkräfte zu finden. Einen glücklichen Ausweg aus dieser Noth gefunden zu haben, ist das große Verdienst der Bell-Lancaster'schen Methode, oder des Monitorensystems, das die rasche Einführung des Volksschulwesens möglich machte.*) Dr. Bell, Superintendent der Militär-Waisenschule in Madras, hatte von einem kleinen Malabaren, der Buchstaben in den Sand zeichnete, diese einfachste Art, das Schreiben zu lehren, angenommen und in seiner Schule eingeführt. Sein Unterlehrer aber weigerte sich, diese Methode zu befolgen. Bell übertrug denn das Geschäft einem seiner tüchtigsten Knaben, der mit Erfolg die Kleinen lehrte, was Bell auf den Gedanken brachte, überhaupt die jüngeren Knaben durch die älteren unter seiner Aufsicht unterrichten zu lassen. Die günstigen Resultate dieser neuen Lehrmethode, die er mehrere Jahre angewendet, veröffentlichte er bei seiner Rückkehr nach England 1797. Er führte sie auch an einigen Orten ein, zog sich aber zu bald auf eine entlegene Pfarrei zurück, um einen bedeutenden Erfolg sehen zu können. Um dieselbe Zeit führte Joseph Lancaster dieselbe Methode ein. Es ist nicht ganz entschieden, ob er sie selbst ersonnen, oder wie wahrscheinlich von Bell geborgt hat. Während aber letzterer in Zurückgezogenheit lebte, setzte der feurige junge Quäker seine ganze Kraft daran, dieses System auszubilden und zu verbreiten. In kurzem hatte er in London 1000 Schüler um sich. Er durchreiste England, hielt Vorträge über die neue Methode und gründete hin und her viele Schulen, wozu ihm reichliche Beiträge gegeben wurden. Auch bei Hof fand er sehr günstige Aufnahme, Georg III., der längst den Tag herbeigewünscht hatte, wo jedes arme Kind in seinem Reiche die Bibel würde lesen können, gab einen bedeutenden jährlichen Beitrag und gewährte die königliche Protection. 1805 wurde die „British and Foreign School Society" gegründet, die rasch aufblühte, obwohl Lancaster selbst, durch pecuniäre Schwierigkeiten genöthigt, die Betheiligung daran aufgab und nach Amerika gieng, wo er nach vielen Wechselfällen des Schicksals 1838 starb. Die Gesellschaft ruhte, wie andere um diese Zeit gestiftete Gesellschaften auf einer allgemein christlichen Grundlage mit Ausschluß alles Confessionellen. Die Bibel wurde „ohne Anmerkung oder Erklärung" in den Schulen gelesen. Und dies schien das einfachste Mittel zu sein, um Kinder der verschiedensten Religionsparteien in einer Schule zu vereinigen. War aber dies die Ansicht der Dissenter, so hatten andererseits die Episkopalen ihre Bedenken dabei, daß der Katechismus ausgeschlossen werde, der der einzig richtige Exponent der Schriftwahrheit sei. Die letzteren gründeten daher mit Hülfe des Dr. Bell die National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church, 1811, welche 1818 Corporationsrechte erhielt. Bell, in vielem das Gegenstück zu Lancaster, blieb in Verbindung mit dieser Gesellschaft und hinterließ bei seinem Tode 1832 ein Vermächtnis von 120,000 Pfund für die Volkserziehungsanstalten seines Vaterlandes. Bis um diese Zeit hatten die beiden großen Schulgesellschaften gewetteifert in Verbreitung der Bildung in den untern Schichten des Volks, Tausende von Schulen waren entstanden, und das durch freiwillige Beiträge. Während zu Anfang des Jahrhunderts der Unterricht der armen Kinder zu den Ausnahmen gehörte, so war gewiß viel gewonnen, wenn 1833 das Verhältnis der Tagschüler zu der ganzen Bevölkerung wie 1 zu 11 war. Nun aber die Volkserziehung festen Fuß gefaßt hatte, glaubte auch die Regierung ihre Mitwirkung anbieten zu müßen. Es war

*) Vgl. den ausführlicheren Art. Bell und Lancaster Bd. I. S. 521—526. D. Red.

in der Periode, die überhaupt Epoche machend ist. Im Kirchlichen wurde den Dissentern und Katholiken gleiches Recht mit den Episkopalen eingeräumt, im Staate brachte die Reformbill eine billigere Vertretung des Volks im Parlamente zuwege. Es war nur consequent, wenn die liberale Regierung der Whigs auch die Erziehung als etwas ansah, worauf das Volk so gut wie auf religiöse und politische Freiheit ein Recht habe. Die sittliche und intellectuelle Hebung der untern Classen lag Männern wie Lord Brougham, Lord John Russell u. a. besonders am Herzen, und diesen Zweck zu fördern, waren sie im Parlament thätig. Ein Parlamentsausschuß wurde 1832 niedergesetzt, welcher den Stand des Schulwesens zu untersuchen hatte, und im folgenden Jahre verwilligte das Parlament 20,000 Pfund für die Unterstützung der Volkserziehung. Es war dies das erste, was von Staatswegen für das Erziehungswesen geschah. Noch aber hatte die Regierung keinen festen Plan über die Art, wie sie die Gelder verwenden und sich überhaupt bei der Erziehung betheiligen sollte. Die Schwierigkeit lag in den kirchlichen Spaltungen. Von der einen Seite wurde behauptet, die Staatskirche habe allein das Recht und die Pflicht, die Volkserziehung in die Hand zu nehmen. Andererseits beanspruchten die Dissenter dasselbe Recht, mit Hinweisung auf die Thatsache, daß sie numerisch hinter den Episkopalen wenig zurückstehen. Um beiden Theilen gerecht zu werden, vertheilte die Regierung die verwilligte Summe unter die zwei großen Erziehungsgesellschaften (die National School Society und die British and Foreign School Society) die als Repräsentanten der Staatskirchlichen und Dissenter galten. Dasselbe geschah in den nächstfolgenden Jahren mit den jährlich wieder verwilligten 20,000 Pfund. So aber hatte die Regierung weder eine Controlle über die Verwendung der Gelder, noch die Möglichkeit, einen umfassenden Plan der Volkserziehung durchzuführen. Es wurde deshalb durch eine königliche Verordnung vom 10. April 1839 eine Schulbehörde „The Committee of Privy Council on Education" constituirt, nicht ohne Widerspruch, da diese Behörde keine Abtheilung eines verantwortlichen Ministeriums bildete. Dieser Erziehungsausschuß hatte einen schweren Stand. Er wollte sich bei der Bestellung der Inspectoren für die mit Parlamentsgeldern erbauten oder unterstützten Schulen freie Hand behalten, rief aber dadurch den Protest der Bischöfe hervor, die sich ihren Einfluß auf die Erziehung nicht nehmen lassen wollten, und als 1843 die Bill die Erziehung der Fabrikkinder betreffend, dem Staat einen größern Einfluß auf das Erziehungswesen zu verschaffen suchte, wurden die Dissenter argwöhnisch und verloren das Vertrauen zu jeder Betheiligung des Staates bei der Volkserziehung. Die Independenten besonders traten entschieden auf, wiesen jede Staatsunterstützung zurück und gründeten eine eigene Schulbehörde „The Congregational Board of Education." Auch die Baptisten — bis dahin eifrige Vertheidiger einer Staatserziehung — schlugen sich auf die Seite der Gegner und betheiligten sich bei der Gründung der „Voluntary School Society." Die Regierung erkannte die Unmöglichkeit, ein Erziehungssystem durchzuführen, wie es auf dem Continente besteht und das die Hauptbeförderer der Volksbildung nach England zu verpflanzen suchten. Sie beschränkte sich auf Cooperation mit den kirchlichen Gemeinschaften und Schulvereinen, die ihre Mithülfe annehmen wollten. Die Bedingungen der Staatsunterstützung sowie überhaupt der ganze Plan der Staatsschulbehörde wurde festgestellt in den Verhandlungen des Erziehungsausschusses „Minutes of the Privy Council on Education 1846—47," wozu noch verschiedene Verordnungen in den folgenden Jahren kommen. Schon aus dem Gesagten geht hervor, wie schwierig die Erziehungsfrage in England ist. So lange es sich nur um das Daß der Volkserziehung handelte, schien bei den verschiedensten Parteien kein Zweifel darüber zu sein, daß die Staatsregierung das passendste Organ dafür sein würde. Sobald es sich aber um das Wie handelte, stellte es sich heraus, daß hochwichtige Principienfragen zu Grunde liegen, die der religiösen und bürgerlichen Freiheit. Und daran scheiterten bis jetzt alle Versuche, ein System der Volkserziehung auf breiter Grundlage aufzubauen, wie es z. B. Lord John Russel mit seiner Erziehungsbill beab-

sichtigte. Es würde zu weit führen auf diese obwohl sehr interessanten, aber vergeblichen Versuche näher einzugehen, dagegen ist es von Wichtigkeit, die Stellung der verschiedenen Parteien zur Erziehungsfrage kurz darzulegen. Hier wie in kirchlichen und socialen Fragen giebt es zwei Hauptparteien. Die eine huldigt dem Princip der Freiwilligkeit, die andere ist für Mitwirkung des Staates. Die „freiwillige Partei" (the Voluntary Party) hält kurz gesagt, die Einmischung des Staates in die Erziehung für ebenso verkehrt als dessen Einmischung in kirchliche Dinge oder in Handel und Gewerbe. Erziehung gehöre gar nicht in die Sphäre des Staates, sondern der elterlichen Pflichten und Rechte. Diese den Eltern abzunehmen, würde zum Communismus führen. Die Familienbande würden gelockert, mit der Sorge für die Kinder auch die Quelle der edelsten Tugenden und reinsten Freuden verstopft und dem Staate selbst mit einem gesunden Familienleben seine beste Grundlage entzogen. Sodann wird die Befürchtung ausgesprochen, daß die Staatserziehung, wenn allgemein eingeführt, bald zu einem todten Mechanismus herabsinken würde, weil der Sporn der freien Concurrenz fehle. Wichtiger ist der Einwand, daß, da Religionsunterricht von der Erziehung nicht zu trennen sei, der Staat öffentliche Geldmittel für religiöse Zwecke verwenden würde, was den Grundsätzen der Dissenter schnurstracks zuwiderlaufe. Endlich wird darauf hingewiesen, wie Außerordentliches in andern Gebieten durch freie Bemühungen geleistet worden, wie eben in der Erziehung selbst bis vor kurzem alles freiwillig geschehen sei und von Jahr zu Jahr immer mehr geschehe, und welch heilsamen Einfluß es auf die ärmeren Classen ausübe, wenn sie beides, die Pflicht und die Möglichkeit der Selbsthülfe erkennen. Dieser Partei gehören alle Independenten und Baptisten, viele von den kleineren methodistischen Secten und zum größern Theil auch die Quäker an. Bei aller Anerkennung der Wichtigkeit des Freiwilligkeitsprincips erklärt die „Staatserziehungspartei" die Beihülfe des Staates für nothwendig und berechtigt. Von dieser Seite wird vor allem der dermalige Stand der Dinge ins Auge gefaßt. Die große Zahl der Verbrecher und Vagabunden, die fast alle nicht die geringste Erziehung genossen haben, der niedere Stand der Bildung bei den arbeitenden Classen im Vergleich mit denen auf dem Continent — diese Thatsachen sagt man zeugen laut genug für die Nothwendigkeit einer schleunigen und durchgreifenden Abhülfe. Der Staat habe ein Recht da einzutreten, wo die Einzelnen ihre Pflichten versäumen, zum mindesten so lange, bis sie dieselben erfüllen; er habe die Pflicht der sittlichen Verwahrlosung zu steuern; Verbrechen vorzubeugen sei besser, als sie hernach zu bestrafen. Freiwillige Anstrengungen wolle er nicht hindern, vielmehr ermuthigen und unterstützen. Auch die religiöse Frage biete keine so große Schwierigkeiten, daß sie nicht beseitigt werden könnten. Demgemäß war der Plan des Erziehungsausschusses des Geheimen Rathes kurz der: die freiwilligen Bemühungen für die Volkserziehung zu unterstützen, die Mittel dazu aus den allgemeinen Steuern zu nehmen, diese einer Centralbehörde zur Vertheilung zu übergeben und allen Religionsparteien zu gut kommen zu lassen. — In der That dieser Plan scheint auf den ersten Blick ganz zweckmäßig und geeignet zu sein, allen gerecht zu werden. Und doch erhoben sich manche und nicht unbegründete Bedenken dagegen — nicht bloß von Seiten der Dissenter, die ihn in allen Puncten anfochten und nicht gewillt sein konnten, Steuern zu zahlen für ein Unternehmen, das sie für durchaus verwerflich hielten: auch von Freunden der Staatserziehung wurde manches dagegen geltend gemacht. Vor allem erregte eine unverantwortliche Oberbehörde, wie der Erziehungsausschuß, Bedenken, denn dieser war ja nicht ein Cultusministerium, gleich den andern Ministerien dem Parlament verantwortlich, oder eine Abtheilung eines Ministeriums, sondern ein, unabhängig vom Parlament bestellter Ausschuß des Geheimen Rathes, dessen umfangreiche Verhandlungen zwar jährlich dem Parlament vorgelegt werden, aber wegen des massenhaften Details kaum oberflächlich geprüft werden können. Die Gefahr der Bureaukratie liege zu nahe, als daß sie ganz vermieden werden könnte. Sodann wird geltend gemacht, daß die Bedingungen der Staatsunterstützung, nämlich

ländischem Muster Klöster und Klosterschulen gründete. Nur an einzelnen Orten wie St. Andrews, wo die Culdeer, die Vertreter der alten Schule die Oberhand hatten, war ein Nachleuchten der früheren Berühmtheit zu gewahren. Hier wurde 1466 der Grund zu der ältesten schottischen Universität gelegt, die durch Buchanan berühmt geworden ist. In Glasgow wurde eine zweite 1450 gestiftet, eine dritte zu Aberdeen und nach der Reformation die zu Edinburg 1582 und Marischal College zu Aberdeen 1593. Diese Universitäten mußten zugleich die Mittelschulen mit wenigen Ausnahmen ersetzen. Denn solch großartige Alumnate und Schulen wie in England wurden hier nicht gegründet. Den großen Vorzug aber hatte Schottland vor England, daß es gleich zu Anfang der Reformation für den Volksunterricht Sorge trug. Auf John Knox, des Reformators Anregung wurden Volksschulen in den meisten Kirchspielen errichtet.

Irland, das einst seine Missionare bis Oberitalien und an die untere Donau sandte, dessen Klöster Pflanzstätten der Bildung waren, dessen Mönche in irischen und sächsischen Schulen wie am fränkischen Hofe durch ihre Gelehrsamkeit glänzten, versank mit dem 12. Jahrhundert in die tiefste Finsternis. Wohl wurde 1320 in Dublin eine Universität gestiftet, sie war aber höchst unbedeutend, so daß die Studirenden ihre Bildung auf dem Continente holen mußten.

II. **Das Volksschulwesen.** 1) In England und Wales. a) Entwicklungsgang. Die Erziehung des niederen Volkes ist in England bis zu Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts fast ganz vernachläßigt worden. Ein lobenswerther Versuch in dieser Hinsicht wurde zwar schon viel früher von der 1698 gestifteten Society for Promoting Christian Knowledge gemacht, welche in ihren viel umfassenden Plan auch die Erziehung und Versorgung armer Kinder aufnahm. Aber was waren die 1600 Freischulen, die sie bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts gegründet hatte, wenn auf sieben Gemeinden kaum eine Schule kam! Das Mitleid mit den verwahrlosten Kindern und die Erfahrung, daß Mangel an aller Erziehung die Quelle so vieler Verbrechen ist, trieb Wesley und seine Genossen, auch der Kinder der Armen sich anzunehmen. Aber außerhalb des methodistischen Kreises fand das Beispiel dieser Männer keine Nachahmung. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts gelang es dem unermüdlichen Robert Raikes, dem Besitzer und Herausgeber des Gloucester Journal, durch sein Blatt ein allgemeineres Interesse für die verwahrlosten Alten und Jungen zu wecken. Er sammelte zunächst in Gloucester die zuchtlose Jugend an Sonntagen in der Kathedrale und bestellte Lehrer und Lehrerinnen, welche sie zwischen den Gottesdiensten zu unterrichten hatten. Raikes fand Anklang. Bald nachdem er die Sache angeregt, wurde „The Society for the Support and Encouragement of Sundayschools throughout the British dominions“ (1785) gestiftet, und von Staatskirchlichen wie Dissentern unterstützt. So unzureichend auch der, wöchentlich nur einmal ertheilte Unterricht sein mochte, so ist doch die Stiftung von Sonntagsschulen von größter Bedeutung gewesen, sofern durch sie zum ersten Mal ein religiös-sittlicher Einfluß auf die verwahrloste Volksclasse ausgeübt und der Anstoß zur Volkserziehung gegeben wurde. Aus kleinen Anfängen wuchs das Sonntagsschulwesen zu solchem Umfang heran, daß jetzt mehr als die Hälfte aller Kinder in England und Wales Sonntagsschulen besucht, und sich kaum eine Dissenterkirche findet, mit der nicht eine solche Schule verbunden wäre. Die Sonntagsschulen bilden noch heute die breite Grundlage aller Volkserziehung.

Ein Anfang war gemacht. Aber von hier zu einem geregelten Volksschulwesen war noch ein weiter Schritt. Man kann sich die Schwierigkeiten nicht groß genug denken. Die englische Nation war zu einer Länder und Meere beherrschenden Großmacht herangewachsen, sie hatte durch alle Schichten des Volkes hindurch eine praktische Tüchtigkeit entwickelt, wie wenig andere Nationen — und das alles ohne sich um die Volkserziehung gekümmert zu haben. Letztere mußte deshalb als überflüssig erscheinen, wenn nicht gar als gefährlich. Denn durch Hebung des niedern Volks fürchtete man dessen Einfluß

und Ansprüche zu steigern und das bisherige Verhältnis von Patriziern und Plebejern auf bedenkliche Weise zu stören. Doch auch hievon abgesehen fehlte für die Durchführung einer allgemeinen Volksbildung die Stütze, welche die continentalen Staaten hatten, die Unterstützung der Regierung. In England war die Erziehung Sache der freien Wahl. Der Staat hätte nicht wagen dürfen, in dieser Sache die Initiative zu ergreifen. So blieb nichts als der allerdings sicherste, aber langsame Weg der Ueberzeugung von der Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der Volksbildung. Zu allem hin kam noch die, für den Anfang wenigstens, größte Schwierigkeit, die Lehrkräfte zu finden. Einen glücklichen Ausweg aus dieser Noth gefunden zu haben, ist das große Verdienst der Bell-Lancaster'schen Methode, oder des Monitorensystems, das die rasche Einführung des Volksschulwesens möglich machte.*) Dr. Bell, Superintendent der Militär-Waisenschule in Madras, hatte von einem kleinen Malabaren, der Buchstaben in den Sand zeichnete, diese einfachste Art, das Schreiben zu lehren, angenommen und in seiner Schule eingeführt. Sein Unterlehrer aber weigerte sich, diese Methode zu befolgen. Bell übertrug denn das Geschäft einem seiner tüchtigsten Knaben, der mit Erfolg die Kleinen lehrte, was Bell auf den Gedanken brachte, überhaupt die jüngeren Knaben durch die älteren unter seiner Aufsicht unterrichten zu lassen. Die günstigen Resultate dieser neuen Lehrmethode, die er mehrere Jahre angewendet, veröffentlichte er bei seiner Rückkehr nach England 1797. Er führte sie auch an einigen Orten ein, zog sich aber zu bald auf eine entlegene Pfarrei zurück, um einen bedeutenden Erfolg sehen zu können. Um dieselbe Zeit führte Joseph Lancaster dieselbe Methode ein. Es ist nicht ganz entschieden, ob er sie selbst ersonnen, oder wie wahrscheinlich von Bell geborgt hat. Während aber letzterer in Zurückgezogenheit lebte, setzte der feurige junge Quäker seine ganze Kraft daran, dieses System auszubilden und zu verbreiten. In kurzem hatte er in London 1000 Schüler um sich. Er durchreiste England, hielt Vorträge über die neue Methode und gründete hin und her viele Schulen, wozu ihm reichliche Beiträge gegeben wurden. Auch bei Hof fand er sehr günstige Aufnahme, Georg III., der längst den Tag herbeigewünscht hatte, wo jedes arme Kind in seinem Reiche die Bibel würde lesen können, gab einen bedeutenden jährlichen Beitrag und gewährte die königliche Protection. 1805 wurde die „British and Foreign School Society" gegründet, die rasch aufblühte, obwohl Lancaster selbst, durch pecuniäre Schwierigkeiten genöthigt, die Betheiligung daran aufgab und nach Amerika gieng, wo er nach vielen Wechselfällen des Schicksals 1838 starb. Die Gesellschaft ruhte, wie andere um diese Zeit gestiftete Gesellschaften auf einer allgemein christlichen Grundlage mit Ausschluß alles Confessionellen. Die Bibel wurde „ohne Anmerkung oder Erklärung" in den Schulen gelesen. Und dies schien das einfachste Mittel zu sein, um Kinder der verschiedensten Religionsparteien in einer Schule zu vereinigen. War aber dies die Ansicht der Dissenter, so hatten andererseits die Episkopalen ihre Bedenken dabei, daß der Katechismus ausgeschlossen werde, der der einzig richtige Exponent der Schriftwahrheit sei. Die letzteren gründeten daher mit Hülfe des Dr. Bell die National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church, 1811, welche 1818 Corporationsrechte erhielt. Bell, in vielem das Gegenstück zu Lancaster, blieb in Verbindung mit dieser Gesellschaft und hinterließ bei seinem Tode 1832 ein Vermächtnis von 120,000 Pfund für die Volkserziehungsanstalten seines Vaterlandes. Bis um diese Zeit hatten die beiden großen Schulgesellschaften gewetteifert in Verbreitung der Bildung in den untern Schichten des Volks, Tausende von Schulen waren entstanden, und das durch freiwillige Beiträge. Während zu Anfang des Jahrhunderts der Unterricht der armen Kinder zu den Ausnahmen gehörte, so war gewiß viel gewonnen, wenn 1833 das Verhältnis der Tagschüler zu der ganzen Bevölkerung wie 1 zu 11 war. Nun aber die Volkserziehung festen Fuß gefaßt hatte, glaubte auch die Regierung ihre Mitwirkung anbieten zu müßen. Es war

*) Vgl. den ausführlicheren Art. Bell und Lancaster Bd. I. S. 521—526. D. Red.

freiwillige Anstrengungen, verkehrt seien, denn so käme die Hülfe nur denen zu gut, die sie entbehren können, und werde denen entzogen, die sie am meisten bedürfen. Auch werde durch die, den unterstützten Schulen auferlegten Regulationen die Freiheit der Gründer und Freunde der einzelnen Schulen zu sehr eingeschränkt. — Um diesen Uebelständen abzuhelfen, wurde verlangt, es solle an die Stelle der allgemeinen Besteurung und der Verwaltung durch die Centralbehörde eine Localbesteurung und Aufsicht treten, die Auslagen ganz durch Steuern (mit Ausschluß freiwilliger Beiträge) gedeckt werden, und der Unterricht ganz frei sein. Die Freunde dieses Planes aber theilen sich selbst wieder in zwei Parteien, deren eine den Religionsunterricht einschließen, die andere ausschließen will. Die erste local-confessionelle Partei (the Local Denominational Party) stellt den Grundsatz auf, daß der Religionsunterricht von dem Schulunterricht nicht zu trennen sei, und daß die von allen erhobene Steuer zur Unterstützung aller Religionsparteien verwendet werden müße. Jede Religionspartei, die dermalen eine Tagschule habe, solle unterstützt werden unter der Bedingung, daß die heil. Schrift täglich gelesen werde, aber kein Kind soll gegen den Wunsch der Eltern in einem besondern Katechismus oder Bekenntnis unterrichtet werden. So sollte beides, Religionsunterricht für alle, und Religionsfreiheit für die einzelnen gewährleistet werden. — Es läßt sich denken, daß ein Plan, der die verschiedensten, zum Theil entgegengesetzten religiösen Bekenntnisse gleicherweise unterstützen wollte, auf den heftigsten Widerspruch stieß und die Schwierigkeit den Religionsunterricht in Schulen einzuführen, ohne einer „tollen Toleranz" oder einer noch tolleren Intoleranz zu verfallen, nur um so deutlicher hervortrat. Es schien deshalb das Gerathenste, den Religionsunterricht aus dem Schulplan zu entfernen. Dies die Meinung der andern, sogenannten sacularen Partei (Secular Party). Aus der Schule selbst soll aber damit der Religionsunterricht nicht verbannt, sondern nur nicht vom Staate unterstützt, vielmehr den betreffenden Geistlichen und Lehrern überlassen bleiben, wie in den meisten englischen Privatschulen, auf dem Continent und in Amerika. Aber, entgegnete man, die Religion ist nicht ein Lehrgegenstand neben andern, sondern die Grundlage der ganzen Erziehung, die Folie die beim Unterricht durchscheinen muß. Und da die Religion eben nur in einer bestimmten Fassung praktisch da ist, so können nicht verschiedene Fassungen gleichgültig neben einander gestellt werden. Die Schule muß für die Kirche erziehen und darum auch das Gepräge einer bestimmten Kirche tragen.

Dies ist im wesentlichen die Stellung der verschiedenen Parteien zur Erziehungsfrage. Eine solche principielle Verschiedenheit in religiöser und politischer Hinsicht erklärt leicht das bisherige Fehlschlagen aller Versuche, die Frage auf dem Weg der Gesetzgebung zu erledigen. Keine Partei hat bisher eine Stimmenmehrheit für ihren Vorschlag im Parlament gewinnen können. Aber bis zum Austrag der Sache glaubte die Regierung nicht zuwarten zu dürfen und that auf dem Weg der Verordnung, was auf dem der Gesetzgebung unmöglich war. Es wurde durch eine Cabinetsordre vom 25. Februar 1856 eine Unterrichtsabtheilung (Education Departement) mit zwei Sectionen constituirt, deren erste den bisherigen Erziehungsausschuß, dem noch die Inspection der Soldaten-, Matrosen- und Armenhausschulen sowie die Besserungsanstalten und Lumpenschulen (Ragged schools) zugewiesen wurde, in sich begriff, während die zweite die polytechnische Abtheilung (Departement of Science and Art) bildet, welche früher dem Handelsministerium untergeordnet war. Diese Unterrichtsabtheilung steht unter dem Lordpräsidenten des Geheimen Rathes, nicht unter einem verantwortlichen Ministerium. Darin aber liegt ihr bloß interimistischer Charakter. Die Regierung hat sich darum auch genöthigt gesehen, eine Parlamentscommission zur Untersuchung des Erziehungswesens niederzusetzen (Mai 1858), die aber bis jetzt ihre Arbeiten noch nicht abgeschlossen hat, daher alles in der Schwebe bleibt. Die Unterrichtsabtheilung fühlt die Schwierigkeit ihrer provisorischen Stellung und statt ihre Wirksamkeit auszudehnen, wozu Aufforderung genug da ist, beginnt sie engere Grenzen zu ziehen und will

nur das Bestehende erhalten bis zur definitiven Entscheidung. Ob aber eine solche überhaupt in Bälde zu erwarten ist, ob sie zu Gunsten des Regierungssystems ausfallen wird, darüber kann kaum eine Vermuthung gewagt werden. Ueber den großen Erfolg, den die Cooperation der Regierung bisher gehabt, kann bei Sachverständigen kaum ein Zweifel sein. Aber das Princip der religiösen und politischen Freiheit, das einmal im Volke tief gewurzelt ist, beugt sich nicht vor Erfolgen, die einem andern Princip verdankt werden. Uebrigens kommt die Opposition nicht allein von der Seite, die dem Staate überhaupt kein Recht auf Religion und Erziehung einräumt. Das Merkwürdigste ist, daß da und dort aus dem Kreis derer, die sonst Gegner der Dissenter sind, Stimmen für das Freiwilligkeitsprincip laut werden, und es ist sehr beachtenswerth, daß vor kurzem der gegenwärtige Finanzminister, ein durch seine Gelehrsamkeit und staatskirchliche Richtung gleich bekannter Mann sich keineswegs geneigt gezeigt hat, den Staatsbeitrag für die Erziehung zu erhöhen. So scheint sich die Waagschale auf Seiten des Freiwilligkeitsprincips zu neigen.

b) Organismus der Erziehungsgesellschaften und Aufsichtsbehörden. Um mit der Staats-Erziehungsbehörde zu beginnen, so ist der Erziehungsausschuß des Geheimen Rathes unter den Lordpräsidenten gestellt und besteht aus ihm, einem Vicepräsidenten, der der eigentliche Departementschef ist und sechs andern Geheimeräthen, die meist Cabinetsminister sind. Die Geschäftsführung ist in den Händen des Vicepräsidenten und des Secretärs, denen für die Bureaugeschäfte ein zahlreiches Kanzleipersonal und für das Technische sachverständige Räthe beigegeben sind. Unter dieser Behörde stehen die Schulinspectoren (jetzt etwa 50), die mit Berücksichtigung der confessionellen Verschiedenheiten für die einzelnen Bezirke angestellt werden. Sie haben alljährlich über die von ihnen visitirten Schulen, Seminarien, Lehrer und Zöglinge bis in's einzelnste gehende Berichte einzusenden. Diese bilden die Grundlage des Hauptberichts, den der Erziehungsrath alljährlich der Königin vorlegt und sodann dem Parlament mittheilt. Die Auctorität dieser Behörde ist aber nur eine moralische, keine legale. Niemand ist gezwungen sich ihr zu unterwerfen, wer aber ihre Mithülfe nachsucht, hat sich ihren Anordnungen zu fügen und sich ihre Inspection gefallen zu lassen. Die Regulationen sind nach der letzten Revision vom April 1860 im wesentlichen folgende: Die Unterrichtsabtheilung hat den Zweck die Erziehung der Kinder der arbeitenden Classen zu fördern und beschränkt sich dabei auf Cooperation mit den Localbehörden. Ihre Mithülfe besteht 1) in Beiträgen zur Erbauung von Elementarschulen (bis 1860 auch von Normalschulen, was aber von nun an aufhört) unter der Bedingung, daß die Schule einer der anerkannten Confessionen oder Denominationen angehört, oder doch, daß in derselben die heil. Schrift in der autorisirten Uebersetzung täglich gelesen wird. Der Bauplan muß dem Erziehungsausschuß zur Genehmigung vorgelegt werden, der Bauplatz mindestens 1,200 englische □' groß und in einer gesunden Lage sein. Der Staat trägt dann eine Summe bei, die die freiwilligen Localbeiträge nicht übersteigt und dieser meistens gleich ist. Unter ähnlichen Bedingungen bietet der Staat auch seine Hülfe zu Verbesserungen und Erweiterungen von Schullocalen. Ebenso wird Geld verwilligt 2) für Schulbücher, Karten und Diagramme, vorausgesetzt, daß solche der Begutachtung der Behörde unterbreitet und ²/₃ der Kosten durch freiwillige Beiträge gedeckt werden. Auch die Anschaffung von wissenschaftlichen Apparaten wird durch Staatszuschuß (bis auf 20 L.) erleichtert, wo Lehrer sind, die nach dem Zeugnis der Inspectoren damit umzugehen wissen. Ferner wird 3) Gehaltszulage Lehrern, Schulzöglingen und Seminaristen verwilligt je nach dem Resultat der Prüfungen, die sie vor den königlichen Inspectoren zu bestehen haben (s. u.). Auch 4) die Localschulverwaltungen werden unterstützt durch Verwilligung von sogenannten Kopfgeldern (Capitation Grants) d. h. einer Summe von 5—6 Schilling per Schüler für alle, welche die Schule an 176 Wochentagen im Jahr besucht und sich gut betragen haben. Außerdem werden 5) die Normalschulen oder Lehrerseminarien kräftig unterstützt. Die scheinbar ins

kleinliche gehenden Anordnungen beruhen auf einem wohldurchdachten Plan. Es werden dadurch nicht blos die Localbemühungen auf jede Weise angeregt, und die Hülfleistung des Staates von den Leistungen der Lehrer und Schüler abhängig gemacht, sondern auch etwas anderes gewonnen. Da nämlich die Hülfe des Staates an die Bedingung geknüpft ist, daß die Lehrer das Staatsexamen bestanden und ein Certificat erhalten haben (daher certificated teachers genannt) und die Schulen der Inspection sich unterwerfen, so gewinnt der Staat auf indirectem Wege das, was er (bei der völligen Schul- und Lehrfreiheit) auf directem Wege nie erreichen würde — eine genügende Controll über das Schulwesen. Die sonst so bittere Arznei der Regierungsaufsicht, gegen die sich in dem Engländer alles sträubt, wird auf diese Art süß eingegeben, gerne genommen und verfehlt ihre Wirkung nicht. Einige der Vortheile der Staatsunterstützung können ausnahmsweise ältere Lehrer genießen, die das Examen nicht bestehen aber sich sonst tüchtig gezeigt haben und als „registered teachers“ in die Listen der Staatsbehörde eingetragen werden. Schulen, die keine geprüfte oder registrirte Lehrer haben, können Staatsbeiträge zu Bauten und Schulmaterial, aber nichts weiter erhalten, und sind wie die andern der Inspection unterworfen. Sie werden im Unterschied von den jährlich unterstützten Schulen die „bloß inspicirten“ genannt. Die Inspection mischt sich übrigens nicht in die Schulzucht, Localverwaltung oder den Religionsunterricht, sondern berichtet bloß darüber. Die Aufsicht über diese Puncte wird von der Localbehörde oder Districtbehörde geführt. — Dies ist in kurzem der Organismus der Staatserziehungsbehörde, die aus unscheinbaren Anfängen zu einer eigentlichen Centralbehörde geworden. Während sie in den ersten Jahren ihres Bestehens 30,000 L. für Schulzwecke verwendete, hat sie im Jahre 1859 723,000 L. verausgabt, im vorangehenden Jahre noch viel mehr. Unter ihrer Inspection stehen jetzt in Großbritannien 9—10,000 Schulen mit 8—900,000 Kindern und etwa 7000 geprüften Lehrern und Lehrerinnen und mehr als nochmal so viel Schulzöglingen.

Von den Schulgesellschaften, welche mit dieser Centralbehörde zusammenwirken, ist zunächst die British and Foreign School Society (kurzweg die „Brittische“ genannt) anzuführen, da sie gleich der Staatsbehörde keine confessionellen Schranken hat. Der Verwaltungsausschuß ist aus 48 Mitgliedern, meist Laien zusammengesetzt. Daneben besteht ein Frauen-Comité. Die Gesellschaft ist nach ihren Statuten für alle christliche Bekenntnisse, für das In- und Ausland. Sie hat eine Musterschule (Modelschool) für etwa 1000 Kinder, in welcher das — nunmehr sehr verbesserte Monitorensystem angewendet und gelehrt und Unterricht in Lesen, Schreiben, Rechnen und Nähen ertheilt wird. — Der Religionsunterricht beschränkt sich auf Lesen biblischer Stücke. Die Gesellschaft hat ferner zwei große Normalschulen für Lehrer und Lehrerinnen in London, und eine in Wales. Die Seminaristen bleiben, auch nachdem sie das Seminar verlassen haben, noch in Beziehung zu der Mutteranstalt. 1250 Schulen sind gegenwärtig in Verbindung mit der Gesellschaft. Dieselben eingetheilt in sieben Inspectionsdistricte werden jährlich von Agenten der Gesellschaft visitirt. Letztere veranstalten auch Schullehrerconferenzen, welche ein oder zwei Mal des Jahres gehalten werden, und öffentliche Versammlungen, um das Interesse für Volkserziehung zu wecken und zu erhalten, wozu auch ein monatlich erscheinendes Schulblatt wesentlich beiträgt. Ein tüchtiges Depôt von Schulbüchern und anderem Schulmaterial versieht die befreundeten Schulen mit dem Nöthigen. Die Wirksamkeit dieser Gesellschaft dehnt sich über alle Welttheile aus. Auf vielen Missionsstationen werden Schulen nach dem Muster der „brittischen“ eingerichtet. Das Einkommen der Gesellschaft betrug 1859 c. 11,000 L., mit dem Regierungsbeitrag etwa 16,000 L.

Unter den confessionellen Schulbehörden steht obenan die National School Society, (kurzweg „die nationale Gesellschaft“ genannt). Sie ist das Centralorgan der staatskirchlichen Schulen. Der Präsident derselben ist der Primas von England, Vicepräsidenten sind alle Bischöfe und 10 von ihnen gewählte Pairs oder Geheimeräthe.

Mitglieder sind die, welche jährlich eine Guinee beitragen. Der eigentliche Erziehungsrath besteht außer den Prälaten aus einem Comité von angesehenen Geistlichen und Laien. In engster Verbindung mit dieser Behörde stehen die Diöcesan-Schulgesellschaften unter dem Vorsitz des Bischofs der Diöcese, und diesen wieder untergeordnet die Decanats-Schulbehörden (gegenwärtig etwa 300). Die Gesellschaften unterstützen die Localschulbehörden in ähnlicher Weise, wie der Erziehungsausschuß, und bestellen Diöcesan- und District-Inspectoren, welche das Geschäft der Schulvisitation meist unentgeltlich übernehmen und hauptsächlich die religiös-kirchliche Erziehung überwachen. Dieses Inspectionssystem übrigens, das mit der Königl. Inspection nichts zu thun hat, ist bis jetzt weder allgemein noch gleichmäßig eingeführt, es wird aber ernstlich darauf hingearbeitet. Doch erstreckt sich schon jetzt die Thätigkeit und der Einfluß der nationalen Gesellschaft auf alle Diöcesen und Pfarrsprengel. Nicht weniger als 11,372 Schulen waren im Jahr 1859 mit ihr in Verbindung, die Schulen nicht gerechnet, die sich nur an eine Diöcesanschulbehörde anschließen. Unter der unmittelbaren Aufsicht und Pflege der Gesellschaft stehen die drei großen Schullehrerseminarien in London und eines in Wales, womit Musterschulen verbunden sind.

Zur Errichtung von Seminarien und Schulen in den Diöcesen, zur Aufbesserung des Gehalts der Lehrer und Anschaffung von Schulbüchern und Apparaten trägt die Gesellschaft ähnlich wie der Erziehungsausschuß bei. Ein besonderes Augenmerk richtet sie auf Beschaffung guter und wohlfeiler Bücher, Karten und Schulmaterials aller Art. Von der Hauptniederlage in London, die jährlich L. 20,000 umsetzt, werden die zahlreichen Zweigdepôts mit allem nöthigen versehen und dadurch den Localschulbehörden die Anschaffung erleichtert. Die Hauptniederlage ist zugleich ein Centralbureau für Schulsachen. Von ihr geht auch ein Schulblatt, „the National Society's Monthly Paper" aus. Ehe die Regierungsinspection ins Leben trat, hatte die Gesellschaft ihre eigenen Inspectoren. Jetzt überläßt sie die Inspection den Diöcesanbehörden. Dagegen hat sie verschiedene Agenten, um Schulen zu organisiren, die „Organising Secretaries," und „Organising Masters," d. h. praktische Schulmänner, welche auf Verlangen ausgesendet werden, um mit ihrer Erfahrung und Methode den Lehrern an die Hand zu gehen, wohl auch den Lehrern eines Bezirks während der Ernteferien Vorträge über Schulmethode zu halten. Neuerdings ist diese Nachhülfe entbehrlicher geworden, da die meisten dermaligen Lehrer den Seminarcurs durchgemacht haben. Früher erhielt die Gesellschaft etwa alle 3 Jahre einen „königlichen Brief" d. h. die Erlaubnis Schulcollecten über ganz England zu veranstalten, die durchschnittlich L. 20,000 einbrachten. Aber seit 1852 wurde diese Erlaubnis nicht wieder ertheilt, da eine solche besondere Begünstigung Einer Gesellschaft unbillig erschien. Da aber die ordentlichen Einkünfte der Gesellschaft — etwa L. 13,000 jährlich — nicht hinreichen, um den Anforderungen zu genügen, so hat sie wiederholte, jedoch vergebliche Versuche gemacht, einen neuen Brief zu erhalten. Für die Erziehung in Wales besteht ein Zweigausschuß, aus Männern gebildet, die mit Wales in genauer Verbindung stehen. Die Einkünfte desselben betragen etwa L. 2000 jährlich.

Eine neue Gesellschaft, die Church- of- England Education Society, wurde im Mai 1853 von Mitgliedern der „evangelischen Partei" der Staatskirche gegründet, weil die nationale Gesellschaft zu exclusiv zu werden drohte. Der Präsident dieser Gesellschaft muß ein Laie sein. Ihre Thätigkeit ist übrigens von der der nationalen nicht verschieden. Ihre Einkünfte belaufen sich auf etwa L. 3500.

Die Promotion Society, welche sich im vorigen Jahrhundert zuerst und allein der Volkserziehung annahm, hat sich seit Gründung der nationalen Gesellschaft fast ganz darauf beschränkt, Schulen mit Bibeln, Gebetbüchern, guten Schulbüchern, Karten u. s. w. zu herabgesetztem Preise oder unentgeltlich zu versehen. Nur in den ärmsten Districten, in England und Schottland trägt sie auch zur Errichtung und Erhaltung der Schulen bei, ohne jedoch die so nöthige Inspection wie die andern Gesellschaften zu führen. Von der 1836 gestifteten Home and Colonial School-Society, die sich die Heranbildung

von Lehrern zur Aufgabe macht, wird unten die Rede sein. Noch sind 2 Stiftungen für staatskirchliche Schulen zu erwähnen, die Betton'sche mit jährlich L. 5000 und die Bevan'sche für Schulen in Wales mit etwa L. 300.

Von den protestantischen Dissentern sind es nur die Wesleyaner, die eine Staatsunterstützung annehmen und somit ihre Schulen unter die Inspection der Regierung stellen. Längst schon hatten Sonntagsschulen in Verbindung mit fast jeder methodistischen Capelle bestanden, als 1839, hundert Jahre nach dem Aufkommen des Methodismus, der Wesleyanische Erziehungsausschuß (the Wesleyan Committee of Education) ins Leben trat. Derselbe ist in engster Verbindung mit dem kirchlichen Organismus der Wesleyaner. Jede Schule steht unter der unmittelbaren Aufsicht eines jährlich gewählten Localausschusses, zu dem die Bezirksprediger (Ministers of the circuit) amtshalber gehören. Die Localbehörden sind dem genannten Erziehungsausschuß untergeordnet, der im vollsten Sinne ein Centralorgan ist, den Verkehr mit der wesleyanischen Gemeinschaft und Oberbehörde, sowie mit der Regierung vermittelt, die Bildung der Lehrer in den 2 wesleyanischen Seminarien leitet, Lehrer für Schulstellen prüft und empfiehlt, den Schulplan entwirft, die Schulen durch Inspectoren visitiren läßt, für Ausbreitung der Erziehung und Bau von Schulen sorgt, statistische Notizen sammelt, kurz alles thut, was zur Förderung und einheitlichen Leitung des Schulwesens dient. Die Schule wird ganz angesehen als Pflanzstätte der Kirche. Nur entschieden religiöse Lehrer, Mitglieder der Gemeinschaft, werden angestellt. Jeden Tag wird die Bibel gelesen und erklärt und die Wesleyanischen Katechismen vorgenommen; der Unterricht beginnt und schließt mit Gebet. Die Kinder haben den wesleyanischen Gottesdienst zu besuchen. Gleichwohl werden nicht bloß Kinder der Wesleyaner aufgenommen, sondern ohne Unterschied alle, die sich der Schulordnung unterwerfen. Auch können auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern die Kinder vom katechetischen Unterricht dispensirt werden, sowie vom wesleyanischen Gottesdienst, aber unter der Bedingung, daß sie eine andere Kirche besuchen. — 466 Tagschulen mit mehr als 60,000 Schülern, und 4,347 Sonntagsschulen mit 457,000 Schülern standen im Jahr 1859 unter der wesleyanischen Erziehungsbehörde. Die Einkünfte betrugen für die Schulen und Seminarien etwa L. 5440 ohne die vom Staat beigesteuerten L. 3790.

Noch sind hier die Katholiken zu nennen, welche ebenfalls die vom Staate gebotene Unterstützung annehmen. Ihre Centralbehörde ist das katholische Armenschul-Comité, das schon 1850 ein Einkommen von L. 10,000 hatte, und damals 311 Schulen mit über 40,000 Kindern zählte und jetzt über 400 Schullocale mit mehr als 45,000 Schülern hat, die unter die Regierungsinspection gestellt sind.

Gegen die genannten Schulgesellschaften treten die zwei, welche die Staatsunterstützung zurückweisen, the Congregational Board of Education und the Voluntary School Society sehr in den Hintergrund. Anfänglich zwar machten namentlich die Independenten große Anstrengungen. In den ersten 8—10 Jahren (seit 1843) erhoben sie eine Summe von L. 160,000 für Schulzwecke. Seitdem aber hat, nach den Einkünften der beiden Gesellschaften zu schließen, ihre Sache wenigstens materiell nicht die gewünschte Unterstützung gefunden.

Die Independenten und Baptisten zusammen sind zahlreicher als die Wesleyaner, aber ihre 2 Schulgesellschaften haben 1859 zusammen nur etwa L. 2345 zusammengebracht, d. h. nicht die Hälfte von dem Schuleinkommen der Wesleyaner. Dabei ist aber nicht zu übersehen, daß diese Gesellschaften gegenüber den unterstützten mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, sowohl bei Errichtung als bei Erhaltung der Schulen. Sie können nur, wo das Parteiinteresse größere Opfer zu bringen stark genug ist, oder wo ihre Schulen sich vor den andern entschieden auszeichnen, mit denen, die Staatsunterstützung genießen, concurriren.

Der congregationale Erziehungsrath verwendet seine Einkünfte (im Jahr 1859 nicht ganz L. 2000) fast ganz auf die Erhaltung seines Seminars, das das einzige ist,

welches keine Staatsunterstützung annimmt. Die Voluntary School Society, welche ihr Seminar nach wenigen Jahren aufgeben mußte und ihre Zöglinge in dem erstgenannten bilden läßt, hat 1859 über L. 300 zur Unterstützung von Schulen verwilligt. An 178 Schulen mit etwa 16,000 Kindern sind Lehrer, die in dem genannten Seminar gebildet wurden, angestellt. Ein Schulinspector visitirt jene Schulen und hält, wie die Agenten der „brittischen" Gesellschaft, öffentliche Versammlungen mit den Eltern der Schulkinder und den Freunden der freiwilligen Erziehung.

Alle diese Gesellschaften bieten die Hand zur Gründung neuer, und zur Erweiterung und Unterstützung schon bestehender Schulen. Die Anregung zur Gründung von Schulen geht meist von Privatleuten aus, die zunächst einen Localausschuß bilden und dann sich an die eine oder andere Schulgesellschaft, häufig an mehrere zugleich um Hülfe wenden. Bisher ist es hauptsächlich die Geistlichkeit der anglicanischen Kirche wie der Dissentergemeinschaften gewesen, die sich um Ausbreitung des Volksschulwesens verdient gemacht hat. Sie hätte aber nicht viel ausrichten können, wären ihr nicht wie bei allen Bemühungen für das Gemeinwohl, Männer aus allen Ständen helfend zur Seite getreten.

c) Schulstatistik. Für diese giebt der Census vom Jahr 1851 eine gute Grundlage, wobei übrigens zu bemerken ist, daß bei der Unvollständigkeit einzelner Berichte manche Angaben mittelst durchschnittlicher Berechnungen ergänzt werden mußten. Was zunächst die Zahl der Schulkinder betrifft, so ist vor allem die im Verhältnis zur Bevölkerung sehr bedeutende Zunahme zu bemerken, die sich für England und Wales aus folgender Zusammenstellung ergiebt:

Jahr	Bevölkerung	Tagschulen	Schüler	Sonntagsschulen	Schüler	In Procenten der Bevölkerung	
						Tagsschüler	Sonntagsschüler
1818	11,642,683	19,230	674,883	5,463	477,225	5·79	4·09
1833	14,386,415	38,971	1,276,947	16,828	1,548,890	8·87	10·76
1851	17,927,609	46,042	2,144,378	23,514	2,407,642	11·96	13·42

Die Zunahme der Bevölkerung in dieser 33jährigen Periode beträgt 54 Proc., die der Tagschüler 218 Proc., die der Sonntagsschüler 404 Proc. So günstig nun aber dieses Resultat hinsichtlich der Ausdehnung des Volksunterrichts erscheint, so ist es keineswegs befriedigend, wenn man das Verhältnis der Schüler zur Bevölkerung betrachtet. Es fragt sich hier zunächst, wie viele Kinder überhaupt als schulfähig (denn schulpflichtige giebt es bekanntlich nicht) anzusehen sind.

Wird angenommen, daß ein Sechstel der ganzen Bevölkerung oder 16·6 Proc. die Schule besuchen sollten, so gäbe das für England und Wales im Censusjahr 2,987,934 Kinder; nimmt man nur ein Achtel oder 12·5 Proc. an, so müßte es 2,240,951 Schüler gegeben haben. Nun war aber die Gesammtzahl aller Kinder, die irgendwo und wie täglichen Unterricht empfiengen, nach den Schullisten 2,144,378 oder 11·96 Proc., und von diesen am Censustag nur 1,786,324 oder 9·97 Proc., also nur ein Zehntel der Bevölkerung anwesend, wie die folgende Tafel zeigt:

Tagschulen		Schülerzahl nach den Schullisten			Schüler anwes. am Censustag 1851		
		Gesammtzahl	Knaben	Mädchen	Gesammtzahl	Knaben	Mädchen
a) Oeffentliche	15,518	1,422,982	801,156	621,826	1,126,987	642,690	484,297
b) Privat	30,524	721,396	356,529	364,867	659,337	325,890	333,447
Alle-Tagschul.	46,042	2,144,378	1,157,685	986,693	1,786,324	968,580	817,744
Sonntagssch.	23,514	2,407,642	1,193,788	1,213,854	1,817,499	903,545	913,954

Da die Zahl 2,144,378 alle Schüler, auch die in den Kleinkinderschulen sowie die in den höhern Lehranstalten umfaßt, so werden zunächst die Schüler in Abzug zu bringen sein, welche über das gewöhnliche Schulalter hinaus eine Schule besuchen. Als äußerste Grenze der Schulzeit wird nun das vollendete 15. Jahr angesehen und wenn man alle Schüler über 15 Jahre von jener Summe abzieht, so bleiben 2,046,848. Als Anfang der Schulzeit wird das vollendete 3. Lebensjahr gesetzt, da viele Kinder so frühe schon zur Schule geschickt werden. Darnach würden die Kinder von 3—15 Jahren als schulfähig gelten. Diese Altersclasse belief sich 1851 auf 4,908,696, aber davon waren nur 2,046,848 oder 41·6 Proc. auf den Schullisten, und es bleiben 2,861,848 Kinder übrig, die wenigstens nicht als Schüler aufgezeichnet waren. Von diesen wurden etwa 50,000 zu Hause erzogen, ferner waren 600,000 in Fabriken oder sonst beschäftigt, wo sie Lohn erhielten. Ferner ist in Anschlag zu bringen die große Anzahl der Kinder, die ihren Eltern bei Feldarbeiten oder im Hause behülflich sein müssen. Sodann sind etwa 5 Proc. dieser Altersclasse durch Kränklichkeit am Schulbesuche verhindert. Endlich ist noch die nicht unbeträchtliche Zahl der jugendlichen Verbrecher und Vagabunden mit anzuschlagen. Wenn man die ganze Zahl dieser aus bestimmten Gründen die Schule nicht besuchenden Kinder auf 1,245,435 oder 25·5 Proc. berechnet, so bleiben immer noch 1,616,413 Kinder von 3—15 Jahren, welche ohne Grund von der Schule sich fern halten. Auch wenn man die Altersclasse von 5—15 Jahren in Betracht zieht, stellt sich das Verhältnis nicht viel günstiger heraus, wie sich aus folgender Tafel ersehen läßt:

		in Proc.	in Proc. d. Bevölkerung			in Proc.	in Proc. d. Bevölkerung
Schulfähige Kinder von 3—15 Jahren	4,908,696	100	27·3	Kinder von 5—15 Jahren	4,005,716	100	22·3
Schüler (nach Schullisten)	2,046,848	41·6	11·4	Schüler	1,768,231	43·8	9·8
Abgehalten durch Arbeit, Krankheit &c.	1,245,435	25·5	6·9	Abgehalten &c.	1,200,285	29·9	6·6
Abwesend ohne Grund	1,616,413	32·9	9·0	Abwesend &c.	1,037,200	26·3	5·9

Der Umstand nun daß 32·9 Proc. der Kinder zwischen 3—15 Jahren, oder 26·3 Proc. der Altersclasse von 5—15 Jahren sich nicht auf den Schulbüchern finden, läßt sich auf eine doppelte Weise erklären: entweder bleiben die als ohne Grund abwesend angenommenen Kinder ganz der Schule fern — dies unter der Voraussetzung, daß die als Schüler verzeichneten Kinder die Schule eine Reihe von Jahren besuchen; oder es geben die Schullisten nur die Zahl der zu einer bestimmten Zeit anwesenden Kinder, welche unverändert bleiben kann, wenn auch die Kinder nur kurze Zeit die Schule besuchen, da sie durch andere ersetzt werden. Mit andern Worten: Die obigen Zahlen geben nur die Proportion des Schulbesuchs zur Gesammtzahl der Kinder und diese ist bei der Altersclasse von 3—15 Jahren wie 5:12 (41·6 Proc.) und bei der von 5—15 Jahren wie 7:16 (43·8 Proc.) wonach die durchschnittliche Schulzeit 5, beziehungsweise 4²/₅ Jahre betragen würde. Damit ist aber für die Lösung der Frage, wie viele Kinder überhaupt die Schule besuchen, wenig gewonnen. Die Kinder, die sich zur Zeit des Census nicht auf den Schullisten fanden, noch irgend einen Grund zum Wegbleiben hatten, können zu einer andern Zeit eingetreten sein und zwar an die Stelle anderer, die austraten. Und dies scheint in der That der Fall zu sein. Es sind wahrscheinlich wenige Kinder, die nicht zu irgend einer Zeit eine Tagschule besuchen, aber nur auf kurze Zeit. Dies führt auf die Frage nach der Dauer der Schulzeit. Es ist klar, daß der durchschnittliche Schulbesuch von 4—5 Jahren, wie er sich oben herausgestellt hat, für die

Bemessung der wirklichen Schulzeit keinen Maßstab an die Hand giebt. Es läßt sich aber voraussetzen, daß die Kinder der höhern und mittleren Classen die Schule viel länger besuchen als die der untern. Bei jenen Kindern, die etwa auf ein Viertel der Gesammtzahl der Kinder geschätzt werden, ist anzunehmen, daß sie nicht bloß fast alle unterrichtet werden, sondern auch, daß sie 6—7 Jahre lang vor Ablauf des 14. Lebensjahres die Schule besuchen. Anders ist es bei den ärmeren Classen. Bei diesen dauert — die Kleinkinderschulen abgerechnet — der Schulbesuch durchschnittlich 2, höchstens 5 Jahre, häufig nur 1 Jahr oder gar nur etliche Monate. In den unter der Inspection der Regierung stehenden Schulen hat sich das Verhältnis folgendermaßen herausgestellt:

Procente der Schüler, die in derselben Schule geblieben sind:

Durchschnittl. Berechnung für die Periode	unter 1 Jahr	1 — 2 Jahre	2 — 3	3 — 4	4 — 5	5 J. u. darüber
1853 — 1859 . . .	40·96	24·21	14·8	9·52	5·65	4·84
für das Jahr 1859 .	37·81	22·57	16·81	10·89	6·46	5·46

Obwohl darnach in neuester Zeit ein erfreulicher Fortschritt zu gewahren ist, so bleibt doch noch die Hälfte aller Schüler nicht über 2 Jahre in derselben Schule. Und wenn auch häufiger Wechsel der Schulen, in großen Städten wenigstens, vorkommt, so erklärt doch dieser Umstand die obige Thatsache weit nicht, und die früher ausgesprochene Ansicht der competentesten Männer, daß die durchschnittliche Schulzeit nur 2 Jahre dauere, erhält dadurch wenigstens keinen Stoß. Für die Berechnung des thatsächlichen Schulbesuchs während eines Jahres geben die „Kopfgelder" einen sichern Maßstab an die Hand. Darnach waren es 1855 nur 34 Proc., 1859 aber 41·28 Proc. der Schüler, welche an 176 Tagen die Schule besuchten. Aufs engste mit der Dauer der Schulzeit hängt die Frage nach dem durchschnittlichen Alter der Volksschulkinder zusammen. Auch hier werden die Berechnungen, die sich aus dem Census ergeben, im wesentlichen durch den neuesten Bericht der königlichen Schulinspection bestätigt.

Alter von	1) Nach dem Census 1851:							2) Bericht 1860.	
	Procente der Kinder jeder Altersklasse								
	Knaben.			Mädchen.					
	Schüler	in Arbeit	unbestimmt	Schülerinnen	in Arbeit	unbestimmt	Prop. der Schüler der einzelnen Jahresklassen zu allen Schülern	Prop. der Schüler der einzelnen Jahresklassen zu allen Schülern	Proc. der Kinder der einzelnen Jahresklassen zur Bevölkerung
3—4 Jahren	21		79	22		78	4·8	5·07	9·32
4—5	41		59	39		61	6·7	7·1	9·02
5—6	51		49	41		59	10·	9·7	8·9
6—7	57		43	47		53	10·9	12·04	8·7
7—8	64	1	35	51	1	48	11·8	12·48	8·54
8—9	61	3	36	50	2	48	11·1	11·22	8·36
9—10	60	7	33	50	5	45	10·8	11·81	8·18
10—11	55	14	31	45	7	48	9·7	10·16	8·
11—12	46	22	32	39	11	50	8·	7·82	7·88
12—13	37	36	27	34	19	47	6·6	5·88	7·78
13—14	25	46	29	23	28	49	4·3	3·33	7·7
14—15	16	68	16	15	40	45	2·5	2·59	7·62
3—15 J.	45	16	39	38	9	53			

Diese Tafeln zeigen, daß die Kinder von 6 — 10 Jahren die Schulen am fleißigsten besuchen (1851: 44·6 Proc., 1859: 46·5 Proc.) und daß mehr Kinder von 3—6 Jahren zur Schule gehen, als von 11—14 Jahren. Die Kinder werden so früh als möglich zur Arbeit verwendet und müßen sich mit den Anfangsgründen begnügen. Nur ein kleiner Theil bleibt lange genug, um eine gründliche Bildung zu erlangen.

Im Bisherigen mußte die Gesammtzahl der schulbesuchenden Kinder jeden Standes in Rechnung gebracht werden, da besondere und vollständige Verzeichnisse der Volksschüler sich weder in den Censuslisten noch sonst finden. Die Zahl der eigentlichen Volksschüler kann daher nur ungefähr angegeben werden. Man nimmt an, daß etwa 500,000 Schüler in Privatschulen und 50,000 in öffentlichen den höhern und mittlern Ständen angehören; dann würden auf die Volksschulen jeder Art beinahe 1,500,000 Schüler kommen, d. h. etwa 60 Proc. aller Schüler, oder 30 Proc. aller Kinder zwischen 3—15 Jahren. Dies ist jedoch nur eine ganz allgemeine Angabe. Nähern Aufschluß giebt der Blick auf die verschiedenen Arten der Schulen. Auch hier wie bei den Schülern ist zunächst auf die bedeutende Zunahme im Laufe dieses Jahrhunderts hinzuweisen, die aus folgender Zusammenstellung hervorgeht:

Zahl der zur Censuszeit vorhandenen Schulen:

Zeit der Gründung	vor 1801	1801–11	1811–21	1821–31	1831–41	1841–51	Unbestimmt	Summe
Privatschulen	487	443	1,087	2,217	4,432	16,760	5,098	30,524
Oeffentl. Schulen	2,876	599	1,120	1,265	3,035	5,454	1,169	15,518
Summe	3,363	1,042	2,207	3,482	7,467	22,214	6,267	46,042

Es ist hier zu bemerken, daß die Angaben über die Privatschulen keinen so sichern Einblick in das Verhältnis der in verschiedenen Perioden gegründeten Schulen gestatten wie die öffentlichen, da sie ebenso rasch wieder eingehen als aufkommen und neue an die Stelle der eingegangenen treten, während die öffentlichen, einmal gegründet, nicht leicht wieder aufgegeben werden. Aber so viel geht mit Sicherheit aus jenen Zahlen hervor, daß das Schulwesen in einem bedeutenden Maße und immer höheren Grade Sache der Privatunternehmungen geworden ist. Näher zeigt sich das Verhältnis der Privatschulen zu den öffentlichen so:

	Zahl der Schulen im Jahr 1851	Zahl der Schüler	in Procent		Durchschnittl. Zahl der Schüler in einer Schule
			Schulen	Schüler	
Privatschulen	30,524	721,396	66·3	33·5	23·6
Oeffentliche Schulen	15,518	1,422,982	33·7	66·5	91·6

Die Privatschulen haben demnach gerade ein Drittel aller Schüler, und halb so viel als die öffentlichen Schulen. Auf eine Privatschule kommen durchschnittlich 23 Schüler, auf die öffentlichen 91, also fast 4mal so viel als auf die ersteren.

Die Privatschulen sind der verschiedensten Art, sie lassen sich aber in folgende Hauptclassen eintheilen:

1) Höhere Privatschulen (Privatgymnasien, Kostschulen, Töchteranstalten)	4,956
2) Mittlere (Commercialschools)	7,095
3) Niedere (Dameschools)	13,879
Nicht näher beschrieben	4,594
	30,524

Von den höhern Schulen wird an seinem Orte die Rede sein, bei der zweiten Classe ist es schwer zu entscheiden, ob sie zu den Volksschulen oder Realschulen zu rechnen sind; wenn das letztere, so gehören sie sicher zu den geringsten der Art. Die dritte Classe aber gehört ganz hieher, sie werden meist von armen Frauen gehalten (daher dame school genannt), die nur im Lesen und zum Theil im Schreiben unterrichten.

Dies waren früher fast die einzigen Schulen für arme Kinder, sind aber jetzt glücklicher Weise im Abnehmen. Doch bestanden ihrer im Jahr 1851 wohl noch 15,000 (die nicht näher beschriebenen mit in Anschlag gebracht), mit etwa 225,000 Kindern im ganzen, oder je 15 Kindern durchschnittlich (so daß auf die andern Privatschulen eine weit höhere Durchschnittszahl kommt, nämlich 38 Schüler).

Die öffentlichen Tagschulen sind nach den Ergebnissen des Census 1851, hauptsächlich mit Rücksicht auf die Einnahmsquellen folgender Maßen classificirt worden:

	Schulen	Schüler	Knaben	Mädchen
I. Schulen, die durch Staats- oder Localsteuern erhalten werden	619	48,826	28,708	20,118
II. Dotirte Schulen	3,125	206,279	138,495	67,784
III. Confessionalschulen	10,595	1,048,851	569,300	479,551
IV. Verschiedene Schulen	1,081	109,214	59,129	50,085
	15,411	1,413,170	795,632	617,558

Von der ersten und vierten Classe, welche die Freischulen für Soldaten- und Matrosenkinder, Armenhausschulen und verschiedene wohlthätige Anstalten umfassen, wird weiter unten die Rede sein. Die 2. Classe begreift zwei Unterabtheilungen in sich, 566 Schulen mit 35,612 Schülern, die später unter dem Abschnitt über das gelehrte Schulwesen betrachtet werden, und 2559 Schulen, mit 170,667 Schülern, welche zwar auch dotirt sind, aber zum größten Theil zu der 3. Classe gerechnet werden können, so daß sich fast alle eigentlichen Volksschulen als Confessionalschulen betrachten lassen. Auch die Schulen der, sonst nicht confessionellen, brittisch-ausländischen Schulgesellschaft gehören fast zur Hälfte einzelnen religiösen Gemeinschaften an.

Die folgende Tafel giebt nun eine Eintheilung der Volksschulen nach den verschiedenen Religionsparteien (Denominationen), wobei A) alle aufgezählt sind, welche hauptsächlich durch freiwillige Beiträge der Denominationen und durch Schulgelder unterhalten werden, und B) auch diejenigen hinzugezählt sind, deren Einkommen zum größern Theil aus Stiftungen fließt, die aber im übrigen confessionell sind. Zugleich ist eine Uebersicht über die Perioden der Entstehung der Schulen beigefügt, um den Fortschritt der confessionellen Tendenz zu zeigen.

1) Confessionelle Schulen.	Zeit der Gründung der Schulen							1851 A		1851 B	
Denominationen	vor 1801	1801—11	1811—21	1821—31	1831—41	1841—51	Unbest.	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler
Englische Staatskirche	709	350	756	897	2,002	3,448	409	8,571	801,507	10,555	929,474
Wesleyaner	7	5	19	19	71	277	21	419	44,355	440	45,880
Indepedenten	8	9	12	21	95	269	17	431	47,406	453	50,186
Baptisten	4	3	5	4	18	78	3	115	8,665	131	9,390
Alle andern Denominationen	19	10	13	17	39	117	4	220	24,676	260	26,454
Katholiken	10	10	14	28	69	166	14	311	38,583	339	41,382
Juden	2			1	4	2	1	10	1,234	12	2,361
2) Nicht-confessionelle Schulen.											
Brittische Schl.	7	23	60	34	117	245	28	514	82,597	514	82,597
Andere "					2	2		4	1,062	4	1,062
Summe	766	410	879	1,021	2,417	4,604	489	10,595	1,048,851	12,708	1,188,786
Alle Brittische Schulen	16	28	77	45	191	449	46	852	123,015	857	123,496
Alle Nationalschulen	216	99	399	373	922	1,585	126	3,720	464,975	3,995	493,876

Da in einigen, aber verhältnismäßig sehr wenigen dieser Confessionalschulen Latein und Mathematik gelehrt wird, so würde ein kleiner Abzug von den obigen Zahlen zu machen sein (d. h. für Latein etwa 1·5 Proc., für Mathematik 5·6 Proc.), um die Zahl der eigentlichen Volksschulen zu gewinnen. Es bleiben aber auch so noch über 12,000 eigentliche Volksschulen mit mehr als 1,100,000 Schülern.

Zu den Schulen für die ärmeren Classen gehören auch die unter No. I und IV oben aufgezählten Schulen, die theils auf öffentliche (Staats- oder Gemeindekosten, No. I) theils durch Privatbeiträge (No. IV) erhalten werden.

	Schulen	Schüler	männl.	weibl.
1) **Schulen, die auf öffentl. Kosten erhalten werden.**	610	48,826	28,708	20,118
a) Soldaten- und Matrosenkinder	53	8,349	6,022	2,327
b) Armenhausschulen	523	38,067	20,660	17,407
c) Gefängnisschulen	34	2,410	2,026	384
2) **Schulen durch freiwillige Beiträge unterhalten.**	1,081	109,214	59,129	50,085
a) Lumpenschulen (Ragged schools)	123	22,337	12,705	9,632
b) Fabrikschulen	115	17,834	9,724	8,110
c) Verschiedene andere	313	62,451	33,306	29,145
d) Ackerbau- und Industrieschulen	15	1,809	1,122	687
e) Waisenhäuser	39	3,764	1,712	2,052
f) Schulen für Blinde	11	609	342	267
„ „ Taubst.	9	392	202	190
„ „ Idioten	1	18	16	2
Gesammtzahl	1,691	158,040	87,837	70,203

Die ganze Zahl der öffentlichen Tagschulen verschiedenster Art für die Kinder der untern Volksclasse ist demnach 14,399 mit 1,346,826 Schülern oder nach Abzug von 5 Proc. für höhere Confessionalschulen 13,764 Schulen mit 1,287,786 Schülern, hiezu die Schüler der niedern Privatschulen gerechnet, d. h. etwa 15,000 Schulen mit 225,000 Kindern, würde in runder Zahl 1½ Millionen Schüler der untern Volksclasse geben oder etwa 60 Proc. aller Schüler (s. o.).

Dies war der Stand der Dinge im Censusjahr 1851. Inzwischen ist die Bevölkerung von England und Wales auf etwa 20 Millionen gestiegen. Angenommen, daß ein Achtel der ganzen Bevölkerung schulfähig ist, so müßten gegenwärtig etwa 2½ Mill. Kinder zur Schule gehen. Und hievon wieder ¼ auf die mittleren und höhern Stände gerechnet, und ferner ein verhältnismäßiger Abzug für die Armenhaus-, Lumpenschulen u. s. w. gemacht, müßten immer noch ungefähr 1,700,000 Kinder die eigentlichen Volksschulen besuchen. Ob dies wirklich geschieht, ob und in welchem Verhältnis der Schulbesuch in den letzten 10 Jahren zugenommen hat, das genau zu bestimmen ist bei dem Mangel an vollständigen statistischen Angaben unmöglich. Um so dankenswerther ist der neueste Bericht des Erziehungsausschusses über die unter dessen Inspection stehenden theils jährlich unterstützten theils einfach inspicirten Schulen.

Die unter der Regierungsinspection stehenden Schulen im Jahr 1859.

	Schulen.	Schullocale für					Schüler.			Lehrer.	
		im ganzen	Knaben	Mädchen	Beide Geschl.	Kleine Kinder	Alle Schüler.	Knaben	Mädchen	Schulmeister	Lehrzöglinge
Großbritannien	6,586	9,555	2,105	2,134	3,978	1,338	880,131	487,304	392,827	6,222	14,176
England u. Wales	5,531	8,283	2,024	1,958	3,021	1,280	757,082	419,748	337,334		
a) Unterstützte	4,496	7,115	1,881	1,804	2,261	1,169	694,943	387,257	307,686	5,225	12,214
b) Bloß inspic.	1,035	1,168	143	154	760	111	62,139	32,491	29,648	0	0
Schottland	1,055	1,272	81	176	957	58	123,049	67,556	55,493	997	1,962
							Hievon durchschnittl. anwesend:				
Dasselbe in Proc.								in den unterstützten	inspicirt.	allen Schulen	
England		100	24·43	23·63	36·50	15·44	Großbr.	748,164	53,237	801,401 Schül.	
Schottland		100	6·4	13·8	75·2	4·6	Engld.	623,663	43,249	666,912 „	

Die Kleinkinderschulen nicht gerechnet, sind in England in etwa ³/₇ der Schulen beide Geschlechter zusammen, in ⁴/₇ getrennt, während in Schottland etwa ⁴/₅ aller Schulen gemischte sind. Auf ein Schulgebäude kommen dort 137, auf ein Local 91 Kinder, hier je 116 und 97. Es ist übrigens in obigen Schulen für eine weit größere Anzahl von Schülern Raum da, im ganzen etwa für 1,200,000 Kinder.

Nach den verschiedenen Denominationen vertheilen sich die unter der Regierungsinspection stehenden Schulen folgendermaßen, wobei nicht zu vergessen ist, daß die Independenten und Baptisten sich dieser Inspection nicht unterziehen.

	Schulen	Schullocale	Kinder
Staatskirche	4,495	6,726	573,759
Wesleyaner u. a. Protestanten	791	1,226	136,438
Katholiken	245	331	46,885
Zusammen:	5,531	8,283	757,082

Im Jahre 1856 gab es in England und Wales 15,518 Tagschulen mit 1,422,982 Kindern. Man darf demnach wohl annehmen, daß die gegenwärtig unter der Inspection der Unterrichtsabtheilung stehenden Schulen von etwa der Hälfte aller Tagschüler besucht werden, welche man mindestens auf $1^1/_2$ Millionen schätzen kann, oder die in Armenhausschulen u. a. (s. oben Classe IV) mitgerechnet, auf etwa 1,700,000, wobei die Privattagschulen für die niedere Classe nicht in Anschlag gebracht sind. Erfreulich ist die starke Zunahme der besseren Classen von Schulen. Im Jahr 1851 waren etwa 4000 Schulen mit der Nationalschulgesellschaft, und 857 mit der britischen in Verbindung, jetzt je 11,372 und 1320. Die Wesleyaner hatten damals 440 Schulen mit 45,880 Kindern, jetzt 466 mit 61,023 Kindern. Die Congregationalisten zählen 16,000 Schüler in etwa 180 Schulen.

Die Zahl der Lehrer im Verhältnis zur Schülerzahl. Diese kann für die Privatschulen gar nicht, für die öffentlichen nur nach einer auf Reporten von ²/₃ der Schulen beruhenden Schätzung gegeben werden. Darnach würde die Gesammtzahl

der Lehrer an höhern und niedern Schulen für das Jahr 1851 etwa 40,000, die der Lehrerinnen fast 37,000 betragen, wobei übrigens die besoldeten Schulzöglinge u. a. mitbegriffen sind. Für die Confessionalschulen ergiebt sich für das Censusjahr 1851 folgendes Verhältnis:

Für 10,595 Schulen mit 569,300 Knaben und 479,551 Mädchen 53,145 Lehrer.

Gattungen von Lehrern	Lehrer	Lehrerinnen	Zusammen	Dasselbe in Proc.			Verhältnis der Lehrer zu den Schülern		
				Lehrer	Lehrerinnen	Zusamm.	der Lehrer	Lehrerinnen	überhaupt
Hauptlehrer	6,941	10,981	17,922	26·6	40·55	33·7	1:82	1:43	1:50
Besoldete Zögl.	5,196	4,877	10,073	20·0	18·0	19·0	1:100	1:98	1:104
Nicht besoldete	13,942	11,208	25,150	53·4	41·45	47·3	1:40	1:42	1:50
Zusammen	26,079	27,066	53,145	100	100	100	1:21	1:17	1:19

Das Verhältnis des männlichen Lehrpersonals zu dem weiblichen ist wie 49:51.

Ueber das Lehrerpersonal an den von der Regierung unterstützten Schulen geben die Inspectionsberichte vom Jahr 1859 nähere Auskunft. Dabei sind die nicht geprüften Lehrer an den einfach inspicirten Schulen nicht berücksichtigt.

Das unter der Regierungsinspection stehende Lehrerpersonal im Jahre 1859.

	Geprüfte Lehrer.			Hülfslehrer.			Probelehrer.			Lehrzöglinge.			Gesammt-Personal
	Schulmeister	Lehrerinnen	Zusammen	mnl.	wbl.	Zus.	mnl.	wbl.	Zus.	männl.	weibl.	Zusammen	
Großbritannien	4,137	2,741	6,878	214	81	295	100	21	121	8,219	7,005	15,224	22,518
Engld. u. Wales	3,279	2,439	5,718	173	78	251	89	21	110	6,652	6,300	12,952	19,031

An den von den Inspectoren 1859 wirklich visitirten 5387 Schulen waren von jener Gesammtzahl 6222 geprüfte Lehrer und 14,176 Zöglinge beschäftigt.

	Schulen	Locale	Schüler.		Lehrer	Schulzöglinge	Dasselbe in Procenten.		Verhältnis der Lehrer zu den Schülern.		
			a) anwes. bei der Prüfung	b) durchschnittlich			Lehr.	Zögl.	Lehrer zu Schüler	Zögl. zu Schül.	Ueberhaupt
Großbritannien	5,387	8,227	808,036		6,222	14,176	30·5	69·5	1:128	1:57	1:39
	"	"		748,164	"	"	"	"	1:122	1:52	1:36
Engld. u. Wales	4,496	7,115	694,943		5,225	12,214	29·9	70·1	1:133	1:56	1:39
	"	"		631,353	"	"	"	"	1:120	1:51	1:36

Dies ist die durchschnittliche Berechnung. In Wirklichkeit kommen auf Einen Hauptlehrer an Stadtschulen 200, sogar 400 Schüler, in kleineren Dörfern weit weniger als die Durchschnittszahl von etwa 120 Schülern. Die Lehrer an größern Schulen werden durch mehrere Schulzöglinge (etwa Einen auf 40—50 Schüler gerechnet), seltener durch Hülfslehrer unterstützt. Das Verhältnis des männlichen Lehrpersonals zu dem weiblichen war wie 53·5 : 46·5. Was die Hauptlehrer betrifft, so kommt nach obiger Uebersicht eine weit größere Schülerzahl auf Einen Lehrer als im Jahre 1851. Es ist aber das

nur scheinbar ein Rückschritt, da diese Lehrer und Lehrerinnen alle solche sind, die das Staatsexamen bestanden haben. Das Verhältnis der Hauptlehrer zu den Hülfslehrern ist wie 30:70, also gegen 1851, wo das Verhältnis wie 26·6:73·4 war, ein Fortschritt.

Die Einnahmen und Ausgaben für das Volksschulwesen. Wie sehr das Interesse und die Opferwilligkeit für das Volkserziehungswesen in den letzten 20 Jahren gestiegen ist, zeigt die Thatsache, daß von 1841—51 nicht weniger als 4604 Confessionalschulen erbaut oder erweitert worden sind. Sie kosteten etwa 2½ Millionen L., wovon etwa ⁷/₈ durch freiwillige Beiträge und ¹/₈ von dem Staate beschafft wurden. Die folgende Zusammenstellung giebt die Einnahmsquellen 1) für die Confessionalen (oben Classe III), welche hauptsächlich durch freie Beiträge erhalten werden, und 2) für alle Confessionalschulen, die mitgerechnet, welche beträchtlichere Stiftungen haben.

Einnahmsquellen im Jahre 1850	Schulen der Classe III. (10,595 Schulen, 1,048,851 Schüler)			Alle Confessionalschulen. (12,708 Schulen, 1,188,786 Schüler)		
	Einkommen	in Proc.	per Schüler s. d.	Einkommen	in Proc.	per Schüler s. d.
Stiftungsgelder	L. 25,779	3·4	6	152,087	15·8	2. 7
Freiwillige Beiträge	376,340	49·5	7. 2	398,222	41·5	6. 8
Schulgeld	259,135	34·1	4. 11	296,926	31·0	5.
Andere Quellen	56,900	7·5	1. 1	69,514	7·2	1. 2
Regierungszuschuß	42,064	5·5	10	43,439	4·5	9
Zusammen	L. 760,218	100	14 s. 6	L. 960,188	100	16 s. 2

Alle andern öffentlichen Schulen sowie die Privatschulen für die niedern Volksclassen dazugerechnet (mit Ausschluß der Waisenhäuser), mögen die Einkünfte etwa L. 1,100,000 betragen haben. — Die Einnahmsquellen der unter der Regierungsinspection stehenden Schulen, sowohl der unterstützten als der bloß inspicirten, zeigt folgende für das Jahr 1859 gegebene Uebersicht, die zwar nicht alle aber doch weit den größten Theil der Schulen in Großbritannien umfaßt, nämlich 5089 (aus 5387) unterstützte, und 602 (aus 1199) bloß inspicirte. Dabei ist der Regierungsbeitrag zunächst nicht mitgerechnet.

Einnahmsquellen im Jahre 1859	Schulen unter Regierungs-Inspection. a) unterstützte Schulen. 5,089 Sch., 696,840 Kind.		Schulen unter Regierungs-Inspection. b) bloß inspicirte Sch. 602 Sch., 34,752 Kind.		Vergleichung mit früheren Einnahmen.	
	Einkommen	in Proc.	Einkommen	in Proc.	Durchschnittl. Berechnung f. die Periode 1851—59	Jahr 1859
Stiftungsgelder	L. 42,198	7·2	L. 3,472	11·1	7·73	3·6
Freiwillige Beiträge	231,486	38·5	13,030	41·6	39·38	52·4
Schulgeld	259,395	43·2	10,810	34·5	39·47	36·1
Andere Quellen	67,930	11·1	4,002	12·8	13·42	7·9
Zusammen	L. 601,009	100	L. 31,314	100	100	100
Auf Einen Schüler kommen	17 s. 3 d.		18 s. 0¼ d.		18 s. 7 d.	18 s. 6¼ d.
Auslagen für Einen Schüler	18 s. 6¼ d.		18 s. 11 d.			

Es hat sich demnach das Verhältnis der Einnahmsquellen nicht wesentlich geändert, außer sofern das Schulgeld in den unterstützten Schulen in stetem Steigen begriffen ist (43 Proc. 1859 gegen 36 Proc. 1850) — ein schlagender Beweis für die zunehmende Theilnahme der arbeitenden Classe am Erziehungswerk. Das Schulgeld betrug 1859 durchschnittlich 2 d. für die Woche. Es bezahlten 34.3 Proc. der Schüler 1—2 d. per Woche; 38·4 Proc. 2—3 d.; 16·2 Proc. 3—4 d.; 11 Proc. 4 d. und darüber. Berechnet man die Gesammteinnahmen für die durchschnittliche Schülerzahl, so ergiebt sich Folgendes:

	Schulen	Schüler	Einnahmen	Für Schulbauten
Großbritannien	6,586	801,401	L. 693,259	L. 234,367
England und Wales	5,531	666,912	L. 576,878	L. 215,979

Dies sind die Einnahmen aus Localquellen, wozu der Staatsbeitrag kommt, der in folgender Weise vertheilt ist.

Gesammtaufwand des Staates für das Schulwesen.

	Jahr 1859	1839—1859
Für das Schulwesen überhaupt (Großbritannien)	L. 723,115	L. 4,378,183
Für die Schulen allein	L. 552,463	3,251,595
Für Schulbücher und Apparate	6,144	41,066
„ Gehaltzulage für die geprüften (certificated) Lehrer	86,328	435,854
„ Gehalt der Hülfs-, Probe- und Abendschullehrer u. a.	8,766	34,490
„ Stipendien der Schulzöglinge	252,551	1,487,705
„ Kleinere Auslagen	3,292	18,601
	L. 357,081.	
Kopfgelder	61,183	186,231
Schulbauten	134,199	1,047,648
Für Schullehrerseminarien	92,595	590,256
„ Schulinspection	41,230	355,807
„ Administration	18,261	102,129
„ Besserungsanstalten und Industrieschulen	18,028	75,469
„ Pensionen	538	2,923
England und Wales erhielt von obiger Summe	L. 572,857	3,405,685
Staatskirchliche Schulen	L. 438,307	2,632,789
Britisch-ausländische „	67,065	371,296
Wesleyanische „	35,883	194,545
Katholische „	30,881	136,593
Armenhaus- „	721	70,462

Der Regierungszuschuß beträgt für Einen Schüler in Großbritannien fast 9 s. 7 d. in England etwa 11 s. 6 d. also mit den Localauslagen von 18 s. 6¼ d. je 28 s. 1 d. und 30 s. Dazu sind aber noch die indirecten Auslagen für die Seminarien, Inspection und Schulbauten zu rechnen, welche per Schüler 10 s. ausmachen. Es kostet demnach Ein Schüler in Großbritannien über 38 s., in England L. 2 jährlich, wozu der Staat 17 s. beiträgt, was für die durchschnittliche Zahl von 623,663 Schülern die Summe von L. 1,247,326 giebt. Dies für die Schüler der unterstützten Schulen. Rechnet man

die Auslagen für die 43,249 Schüler der bloß inspicirten Schulen, die etwa L. 45,000 betragen, hinzu, so belaufen sich die Auslagen für alle inspicirten Schulen in England auf nahezu L. 1,300,000. Was die nichtinspicirten Schulen kosten, läßt sich nicht genau sagen. Das Schulgeld der Independenten-Schulen beträgt 6—8 d. wöchentlich, also für einen Schulbesuch während 40 Wochen im Jahr 20—24 s. ohne die indirecten Kosten. Im allgemeinen aber darf man annehmen, daß die nichtinspicirten Schulen, welche vielfach wegen zu großer Armuth die Vorbedingungen der Unterstützung nicht erfüllen, viel weniger kosten als die inspicirten. Unter der Voraussetzung nun, daß dieser Schulen mindestens ebensoviele sind als der inspicirten und daß sie etwa halb so viel als diese kosten, werden ungefähr L. 2 Millionen für Volkserziehung ausgegeben. Um aber den Elementarunterricht auf alle schulfähigen Kinder auszudehnen und auf denselben Fuß zu setzen, wie in den inspicirten Schulen, würden etwa L. 3 Millionen erforderlich sein.

d) Die Einrichtung der Schulen. Ehe von der innern Ordnung die Rede ist, mag ein Wort über das Aeußerliche nicht am unrechten Platze sein. Nimmt man die Privatschulen für die ärmeren Classen hinzu, so findet sich die größte Verschiedenheit und Abstufung bei den Schullocalen. Hier ein stattliches geschmackvolles Gebäude, das der ganzen Nachbarschaft zur Zierde gereicht, mit einer Einrichtung im Innern, dergleichen vielleicht wenige höhere Schulen sich rühmen können. Dort eine elende Dorfhütte oder eine finstere ungesunde Stube in einer Winkelgasse der Stadt, wo dasselbe enge Gemach als Wohnzimmer, Schlafkammer und Küche der armen Schuldame und zugleich als Schulstube dienen muß. Schlechte Locale waren bis vor wenigen Jahrzehnten das Gewöhnliche. Es ist ein großes Verdienst der oftgenannten Schulgesellschaften sowie des Erziehungsrathes, daß sie auf den Bau und die Einrichtung der Schulen ein besonderes Augenmerk gerichtet und ihre Unterstützung an Bedingungen geknüpft haben, die die Herstellung guter Locale gewährleisten. Es wird bei Neubauten vor allem auf eine gesunde Lage gesehen. Der Grund und Boden muß groß genug sein (mindestens 1,200 □ Ellen à 3 engl. Fuß), um außer dem Schulgebäude Raum für einen oder zwei Spielplätze abzugeben. Das Schulzimmer muß mindestens 12′ hoch, wohl ventilirt sein und gutes Licht haben. Das Zimmer ist wo möglich ein Oblongum, so daß an der einen Längewand 3 oder 4 Reihen Subsellien, allmählig ansteigend und durch Zwischengänge unterbrochen sich befinden, während an der gegenüberstehenden Längewand in der Mitte des Lehrers Pult steht, zu dessen beiden Seiten freier Raum bleibt, wo die Kinder in kleinen Kreisen um den Monitor oder Lehrzögling herumstehen, wenn sie lesen oder ihre Aufgaben hersagen. Die Kinder kehren, um das gleich hier zu bemerken, in Ordnung marschirend, häufig singend nach den Subsellien zurück, die von den bis dahin mit Schreiben ꝛc. beschäftigten verlassen werden. Die Lectionen dauern kurz, meist ½ Stunde, worauf die Schüler sich aufs Commando recken und strecken oder ein kurzes Lied singen, ehe die neue Lection anfängt. Man sucht sie auf diese Art frisch zu erhalten. — Schulen, die nach altem Stile gebaut sind und zu wenig Raum für die freie Bewegung der Kinder haben, werden nach dem Muster der neuen erweitert und eingerichtet. Fertige Pläne mit Kostenanschlag sind in großer Mannigfaltigkeit bei dem Erziehungsausschuß und den Schulgesellschaften vorräthig und werden den Localbehörden zum Gebrauch geliehen; und alles, was zur innern Einrichtung einer Schule gehört, nicht bloß Bücher, Karten u. s. w., sondern auch Lehrpulte, Subsellien u. s. w., können von den Hauptniederlagen oder Localdepots bezogen werden, für welche dieselben in großer Anzahl und daher weit billiger beschafft werden, als es auf andere Weise möglich sein würde.

Die innere Ordnung der Schule. Die Schulclassen werden nur nach den Kenntnissen gebildet. Selbst in den besten Schulen finden sich in einer Jahresabtheilung Kinder, deren Altersunterschied 3—4 Jahre beträgt. Es ist schon oben bemerkt worden, daß fast in der Hälfte aller englischen Schulen die Geschlechter getrennt sind, in den Kleinkinderschulen sitzen Knaben und Mädchen untereinander und dasselbe ist auch bei den

gemischten Schulen für ältere Kinder der Fall, ob es aber gewöhnlich ist, läßt sich schwer sagen. Abtheilungsunterricht findet nicht statt. Der Hauptlehrer (oder die Hauptlehrerin) hat alle Kinder in einem oder mehreren Zimmern unter seiner Aufsicht und unterrichtet die eine oder andere Classe selbst, während seine Gehülfen, Zöglinge oder Monitoren sich mit den andern beschäftigen. Ein Normallehrplan besteht nur insofern, als die Lehrer meist dem in den Musterschulen, in denen sie gebildet wurden, niedergelegten Plane folgen und die von der betreffenden Gesellschaft veröffentlichten Schulbücher gebrauchen.

Die Unterrichtsgegenstände waren im Censusjahr 1851 in allen Schulen Englands folgendermaßen vertheilt; und zwar nach Proc. der Schulen und Schüler:

Oeffentliche Tagschulen:	Lesen	Schreiben	Rechnen	Engl. Grammatik	Geographie	Neue Spr.	Alte Spr.	Mathematik	Zeichnen	Singen	Industrie
Knabenschulen	98·3	90·7	84·5	61·6	55·3	4·2	6·2	13·6	11·6	17·5	4·9
Mädchenschulen	99·2	87·8	83·2	44·3	48·8	1·7	0·3	0·4	2·7	13·6	45·3
in Proc. der Schüler:											
öff. Schul. Knaben	89·5	67·7	61·0	25·6	31·0	2·3	2·7	2·8	5·1	12·6	2·5
Mädchen	89·9	61·3	48·3	18·2	24·8	1·0	0·2	0·1	1·0	9·6	43·0
Confessionalsch. f. Kn.	93·3	90·5	83·4	62·6	54·5	2·1	2·7	10·7	11·6	19·1	3·6
Mädch.	99·5	91·0	84·0	44·8	50·5	1·4	0·3	0·4	2·9	14·9	46·4
Privatschulen in Proc. der Schüler:											
Knaben	84·4	50·1	45·4	31·4	29·4	8·3	8·2	5·9	6·6	3·1	0·9
Mädchen	87·4	46·0	36·5	30·0	27·0	7·8	0·6	0·3	3·4	8·8	30·4

Aus dieser Zusammenstellung geht hervor, daß nur Lesen, Schreiben und Rechnen die allgemeinen Unterrichtsfächer sind, das Rechnen übrigens, obwohl in mehr als 4/5 aller Schulen gelehrt, nur von 3/5 der Knaben und nicht der Hälfte der Mädchen gelernt wird. Grammatik lernt nur 1/4 der Knaben und 1/5 der Mädchen. Bringt man vollends die gelehrten Schulen und höhern Bürgerschulen, die in obiger Zusammenstellung mitbegriffen sind, in Abzug, so bleiben für die gewöhnlichen Volksschulen nur die ganz elementaren Fächer. Ein ziemlicher Fortschritt ist übrigens in den von der Regierung inspicirten Schulen zu gewahren, wie sich aus den neuesten Inspectionsberichten über das Jahr 1859 ersehen läßt. Die folgende Tafel giebt die Unterrichtsfächer in Procenten der Schulen, wobei nur zu bemerken ist, daß sie für ganz Großbritannien gelten, übrigens für England und Wales fast völlig dieselben sind.

Tagschulen	Bibl. Unterr.	Katechism.	Lesen	Schreiben	Rechnen	Geographie	Geschichte	Musik	Zeichnen
Unterstützte	73·7	70·7	94·8	94·7	84·7	75·9	33·0	6·8	7·3
Bloß inspicirte	83·4	80·7	87·7	86·3	49·5	29·5	16·6	3·4	0·8

Die Angaben über Religionsunterricht sind verhältnismäßig niederer, da die Dissenterschulen denselben ausschließen. Höchst interessant wäre es, wenn wie bei dem Census 1851 auch die verhältnismäßige Zahl der Schüler, die in jenen Fächern unterrichtet werden, ermittelt werden könnte. Allein für solche Berechnung fehlt es ganz an den nöthigen Angaben. Dagegen finden sich in jenen Berichten sehr werthvolle Mittheilungen über die Qualität des Unterrichts, aus denen sich folgende Berechnung ergiebt, und zwar nach Procenten der Schulen, in denen die einzelnen Fächer gelehrt werden, nicht

nach Proc. der Schulen überhaupt. Aus 100 Schulen sind es so und so viel (wie folgt), in denen die Qualität des Unterrichts sehr gut, gut und ziemlich gut ist:

Tagschulen	Bibl. Unterricht	Katechism.	Lesen	Schreiben	Rechnen	Geograph.	Grammatik	Geschichte	Musik	Zeichnen	Disciplin
Unterstützte	90	89	87	89	81	82	72	81	90	91	94
Bloß inspicirte	63	63	64	68	51	51	47	62	88	70	79

Die Zahl der Schulen demnach, in welchen der Unterricht mittelmäßig oder schlecht ist, stellt sich bei den unterstützten Schulen als verhältnismäßig sehr gering heraus. Dagegen stehen die bloß inspicirten Schulen auch hinsichtlich der Qualität des Unterrichts hinter jenen weit zurück.

Wie sind nun aber diese Unterrichtsfächer vertheilt und welches Ziel wird durchschnittlich erreicht? Um diese Fragen zu beantworten, müßen zunächst zwei Classen von Schulen unterschieden werden: die gewöhnlichen und die höheren. Zu den letzteren (Upper Schools, auch Commercial Schools genannt) gehören hauptsächlich die mit den Seminarien in Verbindung stehenden Schulen und andere städtische Volksschulen, die von den Kindern der geringeren Gewerbsleute und der bessern Arbeiterclasse besucht werden, welche 4—6 Pence wöchentliches Schulgeld zahlen und die Schule mehrere Jahre lang besuchen. Beispielshalber mag hier ein Stundenplan einer der besten Schulen dieser Art mitgetheilt werden.

Morg.: 9 Uhr 15′— 9. 50′ I. Abth. Religion, II. Abth. Lesen, III. Abth. Schreiben.
(2 obere Classen)
9 „ 50′—10. 25′ II. Abth. Religion, III. „ „ I. „ „
(2 mittlere Classen)
10 „ 25′—11. III. Abth. Religion, I. „ „ II. „ „
(3 untere Classen)
11 bis 12. Alle Abtheilungen Arithmetik.
Nachm.: 2 Uhr —2.35′ I. Abth. „Mündl. Unt." II. Abth. Lesen, III. Abth. Schreiben.
2 „ 35′—3.10′ II. „ „ „ III. „ „ I. „ „
3 „ 10′—3.45′ III. „ „ „ I. „ „ II. „ „

Dies ist der Grundplan für jeden Tag außer Mittwoch und Sonnabend, wo der Nachmittag frei ist. Religion umfaßt Bibellesen, Katechismus, Stücke aus der Liturgie (namentlich die sonntäglichen Collecten oder Perikopen) und Kirchengeschichte; für das Lesen, womit grammatischer Unterricht verbunden ist, werden Lesetafeln, Fibeln und Schullesebücher benützt, welche biographische und geschichtliche Stücke enthalten. In die Schreibstunden gehört Schönschreiben, Abschreiben prosaischer und poetischer Stücke, kurze Aufsätze über einen zuvor verhandelten Gegenstand, und Zeichnen. Zu dem „mündlichen Unterricht" wird gerechnet Geographie und Erklärung verschiedener Gegenstände aus dem Gebiet des täglichen Lebens, der Naturgeschichte, des Maschinenwesens u. dergl. mit Benützung von Abbildungen und Diagrammen (Object Lessons). Schüler, die den ganzen Schulcurs (etwa 6 Jahre) durchmachen, gewinnen eine tüchtige Kenntnis der Hauptpuncte der biblischen Geschichte und des englischen Katechismus, der allgemeinen Geographie und besonders der von England und dessen Colonien. In der Arithmetik kommen sie zu den Brüchen und der einfachen Zins- und Gesellschaftsrechnung. Auch im Zeichnen von Figuren und Karten wird nicht Unbedeutendes geleistet. Die Knaben der I. Abtheilung lernen nach Noten singen und werden z. Th. als Chorknaben beim Kirchengesang verwendet. Im wesentlichen ist der Unterrichtsstoff, die Methode und das Resultat des Unterrichts in den Schulen dieser Art nicht verschieden. Das Ziel, das erreicht wird, ist kurz gesagt eine tüchtige Vorbereitung für Gewerbetreibende. Anders

ist es aber in den gewöhnlichen Schulen, die weitaus die Mehrzahl ausmachen und von Kindern der geringeren Arbeiterclasse besucht werden. Obwohl auch in diesen zum großen Theil (s. o.) dieselben Fächer, wie in den erstgenannten Schulen und meist von tüchtigen Lehrern gelehrt werden, so machen sich doch die wenigsten Schüler den gebotenen Unterricht in seinem ganzen Umfang zu Nutzen, und bekommen daher entweder von diesen Fächern eben nur einen Hieb oder beschränken sich auf die ganz elementaren Fächer, Lesen, Schreiben und die Anfangsgründe des Rechnens. Der Grund davon ist der verhältnismäßig kurze und dabei unregelmäßige Schulbesuch und das häufige Wechseln der Schulen wenigstens in großen Städten, so daß oft innerhalb eines Jahres die ganze Schulbevölkerung eine andere wird. Ein damit zusammenhängender Uebelstand ist die, wie es scheint, unvermeidliche Nothwendigkeit, daß neue Kinder jede Woche aufgenommen werden. Und nur dadurch wird diesem Uebelstande in etwas abgeholfen, daß ziemlich dasselbe Unterrichtssystem in allen Nationalschulen sowie in den britischen herrscht. Die Zahl der Schulstunden ist wöchentlich 30, und diese sind entweder in obengenannter Weise oder auf die 5 ersten Wochentage gleichmäßig vertheilt. Die Schule wird mit Gebet und Singen eröffnet und geschlossen. Unterricht in weiblichen Arbeiten ist in den Mädchenschulen gewöhnlich. Der Religionsunterricht wird zum Theil von Geistlichen gegeben, doch ist dies keineswegs die Regel, da es ganz in dem Belieben des einzelnen steht. — Die Aufsicht über die Schule führt die betreffende Localschulbehörde. Die von der Regierung unterstützten Schulen werden jährlich von einem k. Inspector inspicirt, der darüber an die Unterrichtsabtheilung berichtet. Schuldiarien werden wenigstens in diesen Schulen mit großer Genauigkeit geführt und dem Inspector vorgelegt. Der Eintritt in die Schule findet, wie schon gesagt, jeden Montag statt, der Austritt hängt ganz von dem Willen der Eltern ab und wird nicht einmal immer angezeigt. Was die Disciplin betrifft, so wird neben den sonst gewöhnlichen Strafen auch der Stock angewendet, andererseits durch verschiedene Arten von Belohnung zu Fleiß und Wohlverhalten angereizt. In vielen Schulen ist Versetzen während der Lection gewöhnlich. In andern wird gar nicht locirt, sondern gute Noten oder kleine Karten gegeben, die der Schüler aufbewahrt bis er eine bestimmte Anzahl solcher hat, welche er gegen eine andere einlöst. Hat einer z. B. 20 weiße Karten, so erhält er eine rothe dafür, und für 5 rothe eine blaue. Die blaue Karte gilt hier als eine Auszeichnung wie sonst ein blaues Ordensband. Solche Auszeichnungen führen übrigens z. Th. auch zu Prämien am Schlusse des Jahres.

Sehr verschieden ist zur Zeit noch die Einrichtung der Parochial- und Armenhaus-Schulen. In den letzteren werden die Kinder der Armenhausleute ganz auf Kosten der Communen erhalten und erzogen, in den ersteren erhalten die Kinder der ärmsten Arbeiterclasse eine freie Erziehung, zum Theil auch Kleidung. Diese Schulen werden immer mehr nach dem Nationalschul-System eingerichtet und die besten derselben stehen hinter den Nationalschulen nicht zurück, so daß sie vielfach auch von Kindern besucht werden, die ein kleines Schulgeld zahlen können. Es würde hier viel zu weit führen, wenn auf Einzelheiten eingegangen würde. Einige allgemeine Bemerkungen müßen genügen. Die Qualität einer Schule hängt vielfach von dem Interesse ab, das die Geistlichen und Localbehörden daran nehmen, die durch ihren Einfluß die nöthigen Mittel zur Anstellung tüchtiger Lehrer u. s. w. beschaffen und überhaupt eine Schule in Ansehen bringen. Es hat sich herausgestellt, daß große Schulen mit 2 bis 400 Kindern mit einem tüchtigen Hauptlehrer und Unterlehrer und Lehrzöglingen (etwa je einem für 40 Schüler) weit besser sind als kleinere Schulen, wo ein Lehrer etwa 80 Kinder hat. Schulen, in denen die Geschlechter getrennt sind, verdienen den Vorzug vor den gemischten. Die Mädchen namentlich scheinen unter Lehrerinnen rascher voranzukommen, und letztere handhaben die Disciplin so leicht und sicher als die Männer. Zwischen Stadt- und Landschulen findet ein bemerkenswerther Unterschied statt. Die Stadtschüler lernen rascher und kommen weiter voran in interessanten Fächern, haben aber meist keine so

gründlichen Kenntnisse als die langsamer lernenden Dorfschüler. Das Lesen ist in den meisten Schulen weniger genügend als die andern Fächer, aber fast ohne Ausnahme besser bei den Mädchen als bei den Knaben. Auch wird noch vielfach von den Inspectoren darüber geklagt, daß das Gelesene und Gelernte von den Schülern nicht verstanden wird, daß der Unterricht in Geschichte und Geographie namentlich oft zu mechanisch getrieben, die Kinder mehr zugestutzt als erzogen werden. Doch in allen diesen Stücken zeigt sich überall ein ungeheurer Fortschritt gegen früher. Dagegen ist dem oft genannten Uebelstand, dem kurzen und unregelmäßigen Schulbesuch auf keine Weise abzuhelfen. Man hat es mit Belohnungen verschiedener Art versucht, aber ohne großen Erfolg. Arme Eltern sind fast gezwungen, so früh wie möglich ihre Kinder etwas verdienen zu lassen, und da dazu in Fabrikbezirken und großen Städten sich so viele Gelegenheit bietet, so verlassen die Kinder zum größten Theile die Schule schon im 10. oder 11. Jahre. Nun ist aber der Schulplan auf mehrjährigen Schulbesuch, etwa bis zum 13. Jahre angelegt und so erklärt es sich leicht, wie auch bei dem besten Schulplane und von den besten Lehrern das gewünschte Ziel nicht erreicht wird. So scheint es das Gerathenste zu sein, dem Schulplan enge Grenzen zu ziehen und sich darauf zu beschränken, daß die Kinder Lesen, Schreiben und die ersten Elemente des Rechnens lernen, und dem Mangel einer vollständigeren Schulbildung durch Vorbereitungs- und Fortbildungsschulen abzuhelfen. Es erhellt hieraus, welche wichtige Stellung die Kleinkinderschulen einnehmen.

Sie sind nicht bloß, wie sonst, Bewahranstalten für die Kleinen, deren Eltern den Tag über ihres Geschäftes halber von Hause abwesend sind, sondern eigentliche Vorbereitungsschulen, in denen sie an Ordnung und Reinlichkeit gewöhnt und in den Anfangsgründen unterrichtet werden. Anschauungsunterricht, der ausgeht von dem Allergewöhnlichsten, weckt beides, das Verständnis und die Lust zum Lernen. Häufiger Wechsel von Spiel und Lernen erhält die Kleinen frisch. Das Ziel, das hier erreicht wird, ist meist befriedigend, in den Musterschulen (wie die Home und Colonial Infants Schools, in denen das Fröbel'sche Kindergärtensystem eingeführt ist) in der That überraschend. Die Kinder lernen bis zu ihrem 7. Jahre in diesen Schulen Lesen, z. Th. auch Schreiben und Numeriren, sodann biblische Sprüche, Singen und mancherlei aus der Naturgeschichte sowie aus der biblischen Geschichte. So vorbereitet treten sie in die eigentliche Schule ein und lernen in dieser bis zum 11. Jahre so viel, um später sich weiter fortbilden zu können. Zu letzterem Zwecke ist ein Anfang mit Fortbildungs-Schulen verschiedener Art gemacht worden, wohin zunächst die Abendschulen gehören, in denen übrigens auch ältere Personen, die noch Lesen und Schreiben lernen wollen, sich einfinden. So wird in diesen Schulen in den gewöhnlichen Elementarfächern z. Th. von freiwilligen Lehrern unterrichtet, sie sind aber noch weit nicht so planmäßig angelegt und mit den Tagschulen in Verbindung gesetzt, wie die Kleinkinderschulen. Andere Fortbildungsschulen (z. B. Mechanics Institutes) in welchen Unterricht in allgemeinen und speciellen Fächern gegeben und Vorträge über Verschiedenes gehalten werden, finden sich hin und wieder, sind aber unter sich zu verschieden, um hier weiter berücksichtigt werden zu können. Die Ragged Schools u. s. w. gehören unter die Rettungsanstalten. Die Sonntagsschulen sind in sofern hier zu erwähnen, als sie für die Fortsetzung des Religionsunterrichtes Gelegenheit geben. Es wird von ihnen, da sie sonst nichts mit den Tagschulen zu thun haben, weiter unten die Rede sein, nachdem über die Bildung und die Verhältnisse der Lehrer an den Tagschulen das Nöthige gesagt ist.

e) Die Verhältnisse der Lehrer. 1) Die Bildung der Lehrer. Nichts wurde beim Erwachen des Sinnes für Volkserziehung so sehr gefühlt als der Mangel an tüchtigen Lehrern. Für die höheren Schulen war durch Männer, die eine Universitätsbildung genossen hatten und fast ausschließlich dem geistlichen Stande angehörten, genügend gesorgt, für die niedern Schulen bis zum Anfang dieses Jahrhunderts gar nicht. Es gab keinen Lehrstand. Leute, die für alles andere verdorben waren, ergriffen als letzte Zuflucht das Lehramt, arme Frauen, die sich durch ihrer Hände Arbeit nicht

ernähren konnten, sammelten um sich die Nachbarkinder, um diesen ihr Wissen beizubringen, das in ein paar Bibelsprüchen, Lesen, vielleicht sogar Schreiben bestand. Wie schlimm es in diesen Dingen bestellt war, ist aus englischen Romanen bekannt, in denen Dorfschulmeister, auch Pensionatlehrer und die gute „Schuldame" eine beliebte Rolle spielen. Wie schlimm es noch in den „Frauenschulen" (Dame Schools) bestellt ist, geht aus Angaben im Censusjahr 1851 hervor, wonach 708 Lehrer und Lehrerinnen in Privatschulen und 35 Lehrer in öffentlichen Schulen unterzeichneten — mit einem Kreuz nämlich, weil sie ihren Namen nicht schreiben konnten. Erst als die zwei großen Schulgesellschaften gegründet waren, wurde ein Anfang mit der Heranbildung von Lehrern gemacht. Der britischen Gesellschaft diente ihr Monitorensystem dazu. Sie konnte wenigstens Leute aussenden, die dieses gelernt und geübt hatten. Auch die Nationalgesellschaft machte gleich anfangs einen Versuch und nahm Lehrzöglinge auf, die eine Woche bis 6 höchstens 12 Monate in ihrer Anstalt blieben. Die tüchtigsten erhielten ein Stipendium von 1—2 Guineen wöchentlich. Musterschulen wurden auch im Lande hin und her errichtet nach dem Vorbild der beiden Gesellschaften. Ein weiterer Schritt war die Gründung der Kleinkinderschulgesellschaft für das Inland und die Colonien (The Home and Colonial Infant-School Society 1836), deren anfänglicher Plan, die Heranbildung von Lehrern und Lehrerinnen für Kleinkinderschulen, bald erweitert und auf Elementarschulen ausgedehnt wurde. Das Jahr darauf nahm die Nationalgesellschaft auch Lehrerinnen auf und sorgte für Unterricht der Lehrer in ihren Freistunden. Sie veranlaßte die Gründung von Schullehrerseminarien in den einzelnen Diöcesen und entwarf einen Plan für ein Musterseminar in der Hauptstadt. Ehe dieses zur Ausführung kam, gründete der um das englische Volksschulwesen hochverdiente Sir J. K. Shuttleworth mit E. Tuffnell auf eigene Kosten ein Lehrerseminar in Battersea 1840, die erste tüchtige Anstalt dieser Art. Beide Männer hatten sich zuvor mit dem Erziehungswesen in Frankreich und der Schweiz durch eigene Anschauung vertraut gemacht. Das Seminar wurde nach 4 Jahren der Nationalgesellschaft übergeben, die inzwischen St. Mark's College, eine Anstalt für Präparanden, und eine andere für Lehrerinnen in Whitelandhouse eröffnet hatte. Sie unterwarf die Anstalten der Inspection des K. Erziehungsausschusses und erhielt deshalb Staatsunterstützung. Der Regierung lag besonders die Gründung solcher Seminarien an und mit ihrer Hülfe entstand im Laufe der letzten 20 Jahre einer Reihe neuer Anstalten. Auch die britische Gesellschaft, die Wesleyaner und Katholiken erhielten, da sie sich die Regierungsinspection gefallen ließen, einen Staatsbeitrag. Nur die Independenten und Mitglieder der „Freiwilligen Schulgesellschaft" weigerten sich, Staatsgelder anzunehmen und gründeten 2 Seminarien auf eigene Kosten, von denen aber eines bald wieder eingieng.

Gegenwärtig (1860) giebt es 36 Seminarien für Lehrer und Lehrerinnen, die fast alle binnen der letzten 20 Jahre errichtet wurden. Sie kosteten etwa L. 336,000, wozu die Regierung den dritten Theil beitrug. Die meisten stehen in Verbindung mit der Nationalgesellschaft und der Staatskirche, ohne daß andere Denominationen ausgeschlossen wären.

Denominationen.	Seminarien für Lehrer	Seminarien für Lehrerinnen	Seminaristen männl. Geschlechts	Seminaristen weibl. Geschlechts
1) Englische Staatskirche	15	13	918	830
a) Nationalgesellschaft:				
α) Metropolitanseminarien	2	1	206	109
β) Diöcesansemin. in Verbind. m. Nat.-Gesch.	10	10	515	517
b) Andere Seminarien	3	1	197	64
c) Home and Colonial School Society		1		140
2) Britisch-ausländische Schulgesellschaft	2	1	87	61
3) Wesleyaner	1	1	65	37
4) Katholiken	1	2	45	78
	19	17	1,115	1,006
	36		2,121	

Diese 36 Seminarien mit 2,121 Zöglingen zu 9 schottischen Anstalten mit 673 Seminaristen hinzugezählt, giebt die ganze Zahl von 45 Schulseminarien und 2,794 Seminaristen, welche unter der Inspection der Unterrichtsabtheilung stehen. Da die Unterrichtsabtheilung aus den oben schon angeführten Gründen die Ausgaben für das Erziehungswesen nicht erhöhen will, so lange über das letztere kein endlicher Beschluß von dem Parlament gefaßt ist, so werden von jetzt ab (1860) keine Gelder mehr für die Gründung neuer Seminarien verwilligt, obwohl aus den bestehenden kaum eine den Anforderungen genügende Anzahl von Lehrern hervorgeht.

Der Staatsbeitrag für die Seminarien zerfällt in Verwilligungen für allgemeine und besondere Zwecke. Für jene, d. h. für die Erhaltung und Verwaltung der bestehenden Seminarien steuert die Unterrichtsabtheilung jährlich L. 2250 bei, wovon die Nationalgesellschaft L. 1000, die britische L. 750, die schottischen Anstalten L. 500 erhalten. Eine weit größere Summe, etwa L. 100,000 wird für besondere Zwecke verwilligt, die sich in folgende Rubriken theilen: 1) Beitrag für Bücher, Karten, Diagramme, eine Summe im Verhältnis von 10 Schillingen per Zögling, vorausgesetzt, daß die Anstalt selbst das Doppelte giebt. 2) Für wissenschaftliche Apparate zwei Drittel der Kosten (die L. 100 nicht übersteigen dürfen), unter der Voraussetzung, daß ein passendes Local sich findet, und ein tüchtiger, für diesen Zweck besonders geprüfter Lehrer angestellt ist. 3) Gehaltzulage für die Seminarhülfslehrer im Betrag von einem Drittel ihrer Besoldung unter der Bedingung, daß sie wenigstens in die erste Abtheilung der zweiten Zeugnisclasse (s. u.) bei der Prüfung gesetzt worden sind und jährlich sowohl von dem Regierungsinspector als von dem Seminarvorstande gute Zeugnisse erhalten. 4) Honorar von L. 100 für Lectoren in besondern Fächern (Geschichte, Geographie, englische Literatur, Physik und angewandte Mathematik), die ihre Tüchtigkeit in dem jährlich im April abgehaltenen Lectorenexamen erprobt haben und von der Seminarverwaltung schon einen Gehalt von L. 100 (außer freier Wohnung) beziehen. 5) Stipendien für Seminaristen (s. u.) und 6) Vergütungen an die Seminarverwaltung für alle Zöglinge, die die Abgangsprüfung bestehen. — Dies ist das System der Cooperation des Erziehungsausschusses, der somit seine Beiträge nicht bloß von den Privatanstrengungen im Aufbringen des Geldes, sondern auch von den thatsächlichen Leistungen der Lehrer und Schüler abhängig macht. Ehe jedoch von diesen und überhaupt von der innern Einrichtung der Seminarien die Rede ist, welche mit wenigen Ausnahmen nur eine höhere Schule für die sonst vorgebildeten Schulcandidaten sind, wird es passend sein, auf den Anfang der Bildung zurückzugehen.

Die Bildungslaufbahn der Schulamtscandidaten. 1) Die Vorbereitung für die Aufnahme in die Seminarien ist zwar denen, die sich dem Lehrstand widmen wollen, nicht näher vorgeschrieben, die meisten aber treten als Schulamtszöglinge (Pupil Teachers) bei Schullehrern ein, welche von der Regierungsinspection zur Aufnahme von Präparanden befähigt sind. Da fast alle Aspiranten den ärmeren Classen angehören, so ergreifen sie gerne die Vortheile des Präparanden-Instituts, das ihnen nicht nur ihre Erziehung pecuniär erleichtert, sondern auch des Erfolgs vergewissert. Die Knaben oder Mädchen, welche als Schulamtszöglinge eintreten wollen, müßen das 13. Lebensjahr zurückgelegt haben, ein ärztliches Gesundheitszeugnis, ferner ein Sittenzeugnis von dem Geistlichen und dem Localschulvorstand beibringen und dem königl. Inspector bei seiner jährlichen Schulvisitation zur Aufnahme vorgestellt werden. Die Kenntnisse, die erfordert werden, sind: geläufiges Lesen, Anfangsgründe der Grammatik, Tüchtigkeit im Schön- und Rechtschreiben, die vier Species, Maß- und Gewichtrechnung, Anfangsgründe der Geographie, Katechismus und Umrisse der biblischen Geschichte (bei Dissentern statt der letzteren ein Zeugnis des Schulvorstands über die religiösen Kenntnisse). Sind diese Vorbedingungen erfüllt, so wird ein Lehrcontract zwischen den Eltern oder Vormündern der Zöglinge und dem Präparandenlehrer geschlossen, wobei sich die Inspection nicht betheiligt, da sie überhaupt nur die

Oberaufsicht über die Schulen führt und Prüfungen hält. Wie schon gesagt, dürfen nur die von der Inspection befähigt erklärten Lehrer und Lehrerinnen Zöglinge annehmen, und zwar die Lehrer nur Knaben, die Lehrerinnen nur Mädchen, die übrigens, im Beisein der Lehrerinnen, Privatunterricht von Lehrern erhalten können. Ferner dürfen nur solche Lehrer Präparanden aufnehmen, welche keine Privatzöglinge oder sonst Nebenbeschäftigungen haben. Die Schulen sodann müßen unter der Inspection der Regierung stehen, den vollständigen Schulapparat, Classeneintheilung und gute Disciplin haben und nicht unter 50 Schülern zählen. Ein Lehrer kann bis auf 4 Schulamtszöglinge haben, so daß auf einen Zögling etwa 40 Schüler kommen. Der Präparandencurs währt ungefähr 6 Jahre, beginnt mit der Zeit der jährlichen Visitation des königl. Inspectors, die früher oder später gehalten wird, endet aber immer mit Weihnachten. Die Zöglinge, welche nach dem 14. Lebensjahre eintreten, rücken in die entsprechende Jahresclasse ein. Der Schulzögling hat den Lehrer im Unterricht zu unterstützen und erhält von ihm an 5 Tagen in der Woche je 1½ Stunden Privatunterricht. Alljährlich hat er vor dem Inspector eine Prüfung zu bestehen in den nachgenannten Fächern.

	Lesen	Grammatik	Stilübung	Mathematik	Geographie	Geschichte	Zeichnen	Musik	Religion
Ende des 1. Jahres.	Fortschritt im richtigen und ausdrucksvollen Lesen.	Nomen, Verb, Adjectiv, einfacher Satz.	Erzählung aus dem Gedächtnis zu schreiben.	Proportionen.	Britische Inseln (Kartenzeichnen).	. . . . . .	Freihandzeichnen nach Vorlegblättern.	Anfang d. Notenkenntnis. Violinschlüssel.	Bibel u. Katech. (engl. od. schott.) m. Belegstellen. (NB. b. Dissentern statt d. Obigen ein Certificat d. Fortschritts.)
Ende des 2. Jahres.		Pronom., Adverb u. Präposit., derenVerwendung im Satz.	Classenreport oder Inhalt einer Lection.	Brüche.	Europa und das alte Palästina.	. . . . . .	Linear-Geometrie (mit Reißzeug).	Gestrich. Noten, Pausen, Tonleiter.	Dieselben Gegenstände weiter entwickelt.
Ende des 3. Jahres.		Conjunctionen und Construction.	Disposition einer Lection n. gegebenem Thema.	Decimalrechnung, Euklid B. I. 1.—15. Satz.	Die englischen Colonien.	Englische Könige v. Egbert bis Victoria (m. Dat.).	Linearperspectiv mit Anwendg. auf geom. Figuren.	Intervalle, ♯ und ♭.	
Ende des 4. Jahres.		D. Obige. Kenntnis d. Präfixe u. Affixe (Lateinische Declination).	Aufsatz üb. Schulorganisation und Methode.	Zins- und Gesellsch.-rechnung. Euklid B. I.; Algebra (4erste Regeln).	Asien und Afrika.	Grundlinien der britischen Geschichte bis Henry VII.	Freihandzeichnen und Schattiren nach Modellen.	Baßschlüssel, harte und weiche Tonart.	
Ende des 5. Jahres.		D. Obige vollkommener (Latein. Conjug.).	Aufsatz üb. irg. ein. Lehrgegenstand.	Arithm. Aufgab., Euklid B. II. Algebra bis Ende d. einfachen Gleichungen.	Amerika und die Weltmeere.	Grundl. d. brit. Gesch. v. Henry VII. b. Gegenw.	Freihandzeichn. u. Schattiren n. d. Gedächtnis.	Transponiren, Modulation, Alt- u. Tenorschlüss.	

Diese Pensen werden auch den Lehrschülerinnen auferlegt, nur mit dem Unterschied, daß als Höchstes in der Mathematik Decimal- und Zinsrechnung verlangt wird. Wenn die Zöglinge die jährlichen Prüfungen in diesen Fächern zur Zufriedenheit des Inspectors bestehen und ein gutes Führungszeugnis erhalten, so bekommen sie ein Staatsstipendium von L. 10 für das erste Jahr und jedes folgende Jahr L. 2,10.0 weiter bis auf L. 20. Ebenso erhalten die Präparandenlehrer jährlich für einen Zögling L. 5, für zwei Zöglinge L. 9, für drei Zöglinge L. 12, für vier Zöglinge L. 15. Für mehr als vier giebt der Staat keinen Zuschuß. Sind die Lehrer im Zeichnen be-

sonders tüchtig und bringen ihre Zöglinge darin voran, so wird ihnen noch eine außerordentliche Zulage von L. 1 bis 3 verwilligt. Die Schulzöglinge haben den Vortheil, um den halben Preis einen Cursus in den Zeichnungsschulen mitzumachen, die unter der Direction der Unterrichtsabtheilung stehen. Am Schlusse des Präparandencursus erhält der Zögling nach bestandener Prüfung ein Zeugnis vom Erziehungsausschuß, falls er nicht in das Schullehrerseminar eintreten will. Zu letzterem ist er nämlich nicht verpflichtet, auch ist wenigstens für die nächsten fünf Jahre die Zahl der Schulzöglinge im Verhältnis zu den in den Seminarien jährlich eintretenden Vacanzen zu groß. Das Zeugnis aber ist die beste Empfehlung für andere, oft viel einträglichere Berufsarten. Ohne die Aussicht auf Seminarstipendien übrigens würden, nach der Ueberzeugung der competentesten Männer, kaum einige dem Schulfach treu bleiben, da sie meist zu arm sind, um ihre Erziehung auf eigene Kosten zu vollenden.

2) Vollendung der Bildung in den Schullehrerseminarien oder Normalschulen (Training Colleges, Normal Schools). Im December jedes Jahres wird eine Concursprüfung von den königl. Inspectoren gehalten, von welcher der Genuß der Staatsstipendien (Queen's Scholarships) abhängt. Die Gegenstände der Prüfung sind die für das Ende des Präparandencurses vorgeschriebenen. Die Prüfung steht allen offen, die von den Vorständen der Normalschulen vorgeschlagen werden und das 18. Jahr zurückgelegt haben. Die, welche die Prüfung bestehen, werden nach dem Ergebnis der Prüfung in drei Classen getheilt; aus ihnen wählen die Behörden der Normalschulen die Stipendiaten (Queen's Scholars). Dabei dürfen nicht mehr als 10 Proc. der Vacanzen in jeder Schule durch Candidaten, die nicht Schulamtszöglinge (Pupil Teachers) gewesen sind, besetzt werden. Ohne die Concursprüfung zu bestehen, können auf einfache Empfehlung der Vorstände der Normalschulen folgende in den Genuß des Stipendiums eintreten: Hülfslehrer, die nach früherer Anordnung drei Jahre lang nach Beendigung des Präparandencurses an Schulen angestellt waren und eo ipso als Stipendiaten I. Classe einrücken; Seminaristen, die über 20 Jahre alt sind, wenn sie die Seminarprüfung am Schlusse des ersten Jahres bestehen; Elementarlehrer, die schon das Lehrerexamen bestanden haben und nicht über ein Jahr an einer Normalschule gelehrt haben, endlich auch Armen- und Nachtschullehrer, die sich tüchtig gezeigt haben.

Das Stipendium beträgt für das männliche Geschlecht L. 23, für das weibliche L. 17 jährlich. Außerdem erhalten die Stipendiaten I. Classe L. 4 persönliche Zulage, im zweiten Jahre L. 6, die weiblichen L. 3 und L. 4. Die Erneuerung des Stipendiums sowie der Zulage für ein zweites Jahr hängt von dem Ergebnis der Prüfung am Schluß des Jahrs ab. Die Normalschulbehörden sind verpflichtet, die Stipendiaten in allem (außer der Kleidung), auch in der ärztlichen Pflege frei zu halten; dies ist auch wohl möglich, da sie für alle Seminarzöglinge, gleichviel ob sie Stipendiaten sind oder nicht, wenn sie die Prüfung bestehen, eine Vergütung erhalten und zwar für die erster Classe L. 20, für die zweiter und dritter Classe je L. 16 und L. 13 und am Schluß des zweiten oder dritten Jahrescursus je L. 24, 20, 16. Die Auslagen für einen Seminaristen aber betragen etwa L. 45 jährlich, so daß durch das Stipendium (L. 23) und die Vergütung (L. 20) wenigstens bei der ersten Classe die Kosten fast gedeckt werden. Die Nichtstipendiaten haben das Fehlende aus eigenen Mitteln zu ersetzen, werden aber häufig durch Localbehörden oder Privatstipendien unterstützt.

Innere Einrichtung der Normalschulen. Die Verwaltung ist in den Händen einer Behörde, deren Präsident bei den staatskirchlichen Anstalten meist der Bischof der Diöcese, bei nichtepiskopalen irgend ein einflußreicher Mann ist. Die Leitung des Seminars selbst aber ist Sache des Seminarrectors (Principal), dem ein Viceprincipal zur Seite steht. Beide gehören dem geistlichen Stande an, oder sind wenigstens, wie bei nichtbischöflichen Seminarien, akademisch gebildete Männer. Ihnen sind außer dem Musterlehrer (Normal master) 3—6 Hülfs- und Fachlehrer beigegeben. Der Lehrcurs ist im wesentlichen derselbe in den verschiedenen Anstalten.

	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Drittes Jahr.
1) Religion:	a) Bibl. Geschichte, Chronologie u. Geographie. Evangel. Marci. b) Katechism. u. Liturgie bibl. Beweisstellen. c) Kirchengeschichte: Engl. Reformation; das 15. u. Anf. d. 16. Jahrh.	Apostelgeschichte. 2. Brief an die Korinther. Kirchengeschichte bis zum Chalcedonischen Concil.	Bibel überhaupt. Apologetik (Evidences).
2) Lesen:	deutlich, richtig, ausdrucksvoll. — Warren's Select Extracts from Blackstones Commentaries.	wie erstes Jahr. Lesestoff: Miltons Paradise oder Shakespeare's Lear.	
3) Schreiben:	einer Vorschrift; Fractur- und Currentschrift.	wie erstes Jahr.	
4) Arithmetik:	Analyse der gewöhnlichen Regeln, Rechnungen und Ueberschläge.	Logarithmen, Zins- und Gesellschaftsrechnungen. Methode des arithmetischen Unterrichts.	
5) Englische Sprache:	Grammatik (Grundregeln), Construiren und Paraphrasiren irg. einer Stelle in Warren's Extracts from Blackstone.	Paraphrase einer Stelle aus Milton oder Shakespeare, Erklärung derselb. Fragen über Inhalt und Stil der obigen Werke.	
6) Schulmethode:	Schriftliche Beantwortung von Fragen über Buchstabir-, Lese- und Schreibunterricht. Entwurf eines Lectionsplanes.	Unterrichten einer Classe in Gegenwart d. Inspectors. Schriftl. Beantwortung v. Fragen üb. d. verschiedenen Methoden d. Organisirung einer Elem.-Schule. Entwurf von Schulregistern. Aufsatz üb. praktische Erziehungsfragen.	Unterrichten einer Classe. Aufsatz über die Principien der Erziehung.
7) Geschichte:	Grundzüge der englischen Geschichte.	Fragen über die englische Geschichte bis 1715 (nach Hume od. Lingard) schriftlich zu beantworten.	* Geschichte nach Hallam's History of the Middle Ages und Constitutional History.
8) Geographie:		Physische, politische und Handelsgeograpie; populäre Astronomie.	Psychologie; Logik, Moral.
9) Geometrie und Mechanik:	Euklid B. I.—IV. Beschreibung der mechanischen Kräfte und ihrer gewöhnlichsten Anwendung; einfache Calculationen.	* Euklid B. VI. und Aufgaben nach B. I-IV. Quadrat. Gleichungen; Trigonometrie; Nivelliren. Erklärung einfacher Maschinen u. der beim Unterricht in Dynamik, Hydrostatik u. Optik gewöhnlich gebrauchten Instrumente.	Sphärische Trigonometrie; Astronomie. Grundlinien der Navigation. Mechanik; Hydrostatik; Optik. Differential- und Integralrechnung.
10) Algebra:	bis zu den quadrat. Gleichungen (inclusive).		
11) Physik:		* Chemie; Elektricität und Galvanismus.	Experimentalphysik (Agriculturchemie). Grundlin. der Naturphilosophie.
12) Englische Literatur, Latein:		* Shakespeare's Hamlet, Sturm oder Coriolan. Bacons Essays. Literaturgeschichte von Chaucer — Milton.	* Engl. Literaturgesch. * Latein.: Georgica I. bis IV. Officia B. I. * Griech.: Iphigenie in Tauris; Anabasis B. I.

	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Drittes Jahr.
12) Englische Literatur, Latein:		* Eton Grammatik. — Leichte prosaische und poetische Stücke zum Uebersetzen ins Englische.	*Deutsch: Wallenstein; 30 jähriger Krieg. *Französ.: Racine's Andromaque, Thierry's Conquêt.
13) Zeichnen:	Freihand- nach Vorlage, geometrisches mit Hülfe von Instrumenten.	Freihand- und geometr. (wie erstes Jahr.) Linearperspective, Schattiren, Figurenzeichnen.	
14) Musik:	Vocalmusik.	Vocal- und Instrumentalmusik.	
NB. Im zweiten und dritten Jahr das eine oder andere der mit * bezeichneten Fächer nach eigener Wahl.			

Dies sind im wesentlichen die Lehrgegenstände. Näheres darüber findet sich in den sehr ausführlichen Examensfragen (z. B. in The Church Education Directory 1857) und den Reporten des Erziehungsausschusses. Da die Studienzeit fast gar nie über 2 Jahre ausgedehnt wird, die größere Hälfte der Seminaristen sogar nur ein Jahr bleibt, so fallen für die meisten Anstalten die Fächer des 3. Jahrescurses, seltener einzelne Gegenstände des 2. weg. Die Lectionspläne sind „obwohl in der Hauptsache ähnlich, im einzelnen verschieden. Durchschnittlich werden etwa 30 Lectionen wöchentlich gegeben, und zwischen 1—4 Stunden auf ein Fach verwendet; 18 Stunden ungefähr sind dem Privatstudium gewidmet. In einigen Seminarien sind auch industrielle Beschäftigungen und gymnastische Uebungen eingeführt. Morgen- und Abendgebet ist gewöhnlich. Mit den Seminarien sind Schulen verbunden, in denen die Seminaristen der Reihe nach zu unterrichten haben. Zu der Anstalt in Battersea z. B. gehört eine Schule, die in 2 Abtheilungen getheilt ist, die obere oder Uebungsschule (practising school) und die untere oder Musterschule (model school). Von den 50 Seminaristen der 1. Jahresabtheilung kommen je 7 auf eine Woche in die Uebungsschule, die 160 Knaben in 7 Classen enthält, wo sie unter Aufsicht des Normallehrers unterrichten. Aus der 2. Jahresabtheilung kommen je 2 Seminaristen in die Schulen, der eine in die Uebungsschule, wo er sich bei dem Unterricht und der Schulverwaltung betheiligt, der andere in die Musterschule, um zuzuhören. Alle pflegen sich Notizen zu machen. In Chelsea sind 3 Schulen, eine obere und untere Bürgerschule (commercial school) und eine Volksschule, in Verbindung mit dem Seminar; von den Seminaristen haben je 10 wöchentlich zu unterrichten und 3 andere Aufsicht über eine Classe zu führen. In der „Britischen" Normalschule wurde es nach vielen Versuchen fürs beste gefunden, einen Seminaristen zwei mal des Jahres auf 14 Tage unter specieller Aufsicht des Hauptlehrers sich im Unterrichten üben zu lassen. Ferner hat jeder Seminarist der Reihe nach vor einer größern Classe von Schülern im Beisein des Schulrectors und der Seminaristen eine Lection zu geben, die nachher von diesen und schließlich von dem Rector kritisirt wird. — Die Einrichtung der Seminarien für Lehrerinnen ist im allgemeinen dieselbe, wie die der Lehrerseminarien, im einzelnen aber finden sich einige selbstverständliche Verschiedenheiten. Was zunächst den Vorstand und das Lehrerpersonal betrifft, so werden Vorlesungen und meist auch der Fachunterricht von Männern gegeben, die Leitung der Anstalt aber ist in Händen einer Vorsteherin (Superintendent), welcher eine Normallehrerin und mehrere Gouvernanten beigegeben sind. Besonderes Gewicht wird auf Unterricht in der Religion, der Lehrmethode und in den Erziehungsgrundsätzen gelegt. Algebra, Geometrie und höhere Mathematik fallen weg, dagegen ist Unterricht in industriellen Fächern und Haushaltung in den Lehrplan aufgenommen. Der Lehrcursus ist auf 2 Jahre berechnet. Der Eintritt geschieht zwischen dem 17. u. 25. Jahr,

in einzelnen Anstalten schon mit 15 Jahren. Die meisten Zöglinge, etwa ⁸/₉, sind Stipendiaten, welche, außer Kleidung, alles frei haben. Die Nicht-Stipendiaten zahlen durchschnittlich L. 20 jährlich, d. etwa ²/₃ der Unterhaltungskosten. In die Home and Colonial School Institution können auch Gouvernanten und Lehrerinnen an höhern Schulen eintreten, was öfters geschieht. In dieser Anstalt, wie in einigen andern, werden außerdem Lehrerinnen für Kleinkinderschulen gebildet. Bis jetzt aber ist ihre Zahl verhältnismäßig sehr gering, weshalb neuerdings die Inspectoren vorgeschlagen haben, Anstalten für Personen von 25—40 Jahren zu gründen, um diese in einem 12monatlichen Cursus für geringere Elementar- und für Kleinkinderschulen vorzubilden.

Die Lehrmethode in den Seminarien ist fast ohne Ausnahme gut, in den Hauptseminarien, die freilich die besten Lehrer haben, ausgezeichnet. Die wichtigsten Lectionen werden von akademisch gebildeten Männern, meist Theologen, gegeben und sind ganz geeignet, den Zöglingen nicht nur gründliche Kenntnisse, sondern auch einen höheren Begriff von der Bedeutung der Volkserziehung beizubringen. Besonders hervorzuheben ist die von den Schulrectoren geleitete ebenso anziehende, als lehrreiche Kritik der Lectionen. Die Leistungen der Zöglinge sind im allgemeinen recht befriedigend. Zu bemerken ist auch hier, wie oben bei den Schulen, daß im ausdrucksvollen Lesen die weiblichen Zöglinge die männlichen weit übertreffen. Ueberhaupt hat es sich im Lauf der Jahre herausgestellt, daß die aus den Seminarien hervorgehenden Lehrerinnen trotz der sehr gesteigerten Ansprüche an sie ihren Posten so gut ausfüllen, als die Lehrer, auch in Beziehung auf Disciplin. Man darf nur selbst Zeuge sein von der Leichtigkeit und Sicherheit, mit der sie auch in großen Schulen die Ordnung handhaben. Ja es kommt nicht selten vor, daß Eltern ihre Knaben, nachdem sie die Kleinkinderschule verlassen haben, noch längere Zeit die Mädchenschule besuchen lassen, weil sie hier rascher lernen und leichter in Zucht gehalten werden.

Dienstprüfung. Für die Seminaristen fällt diese mit der Abgangsprüfung zusammen. Außer diesen können sich aber auch andere melden, Präparanden, die 3 Jahre Hülfslehrer gewesen sind (s. o.), und — auf Empfehlung der Inspectoren — Lehrer, die über 22 Jahre alt sind, sowie Abendschullehrer. Die Prüfung wird von den kön. Inspectoren vorgenommen. Diejenigen, welche darin bestehen, erhalten ein Prüfungszeugnis (Certificate) und damit Anspruch auf Gehaltzulage. Es bestehen 3 Zeugnisclassen mit je 3 Abtheilungen. Die erste oder höchste Classe ist für die vorbehalten, die sowohl im schriftlichen Examen als in der Schulpraxis sich ausgezeichnet haben, die 2. Classe umfaßt die, welche in den Fächern des 2. Jahrescurses (s. o.) bestehen; die 3. Classe endlich setzt Bekanntschaft mit den Lehrgegenständen des 1. Jahrescurses voraus. Nach diesen Classen richtet sich die Gehaltzulage, wobei vorausgesetzt ist, daß die Hälfte der von der Localbehörde bezahlten Besoldung aus freiwilligen Beiträgen besteht, und daß der Lehrer eine Amtswohnung (oder statt deren eine entsprechende Zulage) hat.

		Lehrer. Minimum Besoldung.	Lehrer. Gehaltzulage.	Lehrerinnen. Minimum Besoldung.	Lehrerinnen. Gehaltzulage.
I. Classe	1.	L. 60	L. 30	L. 40	L. 20
	2.	„ 55	„ 27. 10 s.	„ 36	„ 18
	3.	„ 50	„ 25	„ 32	„ 16
II. „	1.	„ 46	„ 23	„ 30	„ 15
	2.	„ 43	„ 21. 10 s.	„ 28	„ 14
	3.	„ 40	„ 20	„ 26	„ 13
III. „	1.	„ 36	„ 18	„ 24	„ 12
	2.	„ 33	„ 16. 10 s.	„ 22	„ 11
	3.	„ 30	„ 15	„ 20	„ 10

Die Geprüften treten jedoch nicht sogleich in den Genuß der Gehaltzulage ein, sondern müßen eine Probezeit von mindestens 15 Monaten bestehen, und erst nach

Ablauf dieser Zeit, wenn sie von dem Inspector im Praktischen tüchtig erfunden worden sind, wird die Gehaltzulage nach der Zeugnisclasse auf 5 Jahre fixirt, und dann je nach dem Bericht des Inspectors aufs neue bestätigt oder geändert. So ist jedem die Möglichkeit gegeben, in eine höhere Classe hinaufzurücken, aber auch für läßige oder untüchtige Lehrer die Gefahr da, die Zulage geschmälert zu sehen. — Kleinkinderlehrerinnen, die eine leichtere Prüfung zu bestehen haben, erhalten eine geringere Zulage. Extrazulagen werden für Tüchtigkeit im Zeichnen und (für Wales) in der welschen Sprache gegeben. Lehrer über 35 Jahre alt, die die Prüfung nicht bestehen, aber nicht eben untüchtig sind, werden registrirt und so zum Lehramt befähigt, aber ohne Anspruch auf Zuschuß. — Industrielehrer und Lehrerinnen erhalten auf Empfehlung des Inspectors eine Zulage von 2½ Schilling per Schüler; Abendschullehrer, die kein förmliches Examen zu bestehen haben, einen Zuschuß von L. 5 bis 10, wenn sie sich brauchbar zeigen. Sie können nach 3jährigem Dienst auf Empfehlung des Inspectors ohne Concursprüfung in ein Seminar als Stipendiaten eintreten. — Auf diese Art sind die pecuniären Verhältnisse der Lehrer bedeutend verbessert worden. Noch im Jahr 1851 war der durchschnittliche Gehalt eines Lehrers L. 55 und einer Lehrerin L. 31, während jetzt nur die Lehrer 3. Classe so gering besoldet sind.

Die Anstellung der Lehrer ist Sache der Localbehörden, die sich deshalb an die Seminarvorstände oder die Schulgesellschaften wenden. Anspruch auf Pension haben nur die unter der Regierungsinspection stehenden geprüften Lehrer. Sie erhalten im Falle der Dienstunfähigkeit, nachdem sie wenigstens 15 Jahre an einer inspicirten Schule gelehrt haben, ⅔ ihrer Besoldung als Pension. Es giebt aber außerdem Versicherungsgesellschaften, wie die Schoolmaster's Mutual Assurance Society (g. 1849) und The Church Schoolmasters Benevolent Institution (1857), welche die Mitglieder im Falle der Krankheit und hohen Alters, sowie deren Wittwen und Waisen unterstützen.

Auch Lehrervereine giebt es in Verbindung mit den verschiedenen Schulgesellschaften. Die Nationale z. B. hat eine Metropolitan Association (s. 1838), neben der jetzt wohl 60 andere in den verschiedenen Diöcesen bestehen. Der Jahresbeitrag beträgt einige Schillinge. Bibliotheken sind mit allen Vereinen verbunden. Auch Vorträge über das Schulwesen werden gehalten, und die Lehrerversammlungen theilweise von den Centralbehörden der Schulgesellschaften beschickt.

Obwohl nun in den letzten 30 Jahren ein geregeltes Volksschulwesen mit einem tüchtigen Lehrerstand wie ein Netz über ganz England sich ausgebreitet hat, so dehnt sich doch der Einfluß des neuen Schulwesens noch weit nicht auf alle Classen aus, so daß auch heute noch Hülfsanstalten verschiedener Art nöthig sind.

f) Hülfsanstalten für die Volkserziehung. Diese, so mannigfaltig sie sind, lassen sich doch in 3 Hauptgruppen theilen: Religiöse Anstalten (Sonntagsschulen), Rettungsanstalten und Fortbildungsvereine.

α. Die Sonntagsschulen, die den ersten Anstoß zur Volkserziehung gegeben haben und lange Zeit den Mangel an allem Unterricht ersetzen mußten, haben ihre Bedeutung nicht verloren. Eine halbe Million Kinder würde ohne alle Erziehung aufwachsen, wenn die Sonntagsschulen nicht beständen. Und sollte es auch dahin kommen, daß alle Kinder Tagschulen besuchen, so würden die Sonntagsschulen immer noch als ausschließlich religiöse Institute eine höchst wichtige Stellung neben den eigentlichen Volksschulen einnehmen, ja dann noch mehr als jetzt ihren Zweck erfüllen — als Mittelglieder zwischen Kirche und Schule. Dies gilt besonders von den Sonntagsschulen der Denominationen, welche den Religionsunterricht von den Wochentagsschulen ausschließen. Die Sonntagsschulen stehen überhaupt fast alle in engster Verbindung mit einzelnen Gemeinden, aus deren Mitte der Verwaltungsausschuß (meist mit dem Geistlichen an der Spitze) sowie die Lehrer hervorgehen. Wie allgemein verbreitet das Sonntagsschulwesen ist, zeigt ein Blick in die Censusreporte vom Jahr 1851.

	Schulen.	Schüler nach Schullisten.			Alle Lehrer,			davon Freiwillige Lehrer.			Bezahlte.
		Alle	Knaben	Mädchen	Zus.	Männer	Frauen	Alle	Männer	Frauen	Männ. und Frauen
Alle Schulen	23,137	2,369,039	1,174,647	1,194,392	301,477	167,253	134,194	291 064	161,942	129,122	10,383
Staatskirchl.	10,427	935,892	458.387	477,505	75,672	34,681	40,991	66,386	29,984	36,402	9,286
Wesleyaner	4,126	429,727	213,613	216,114	81,181	46,709	34,472	81,016	46,609	34,407	165
Independ.	2,590	343,478	168,564	174,914	43,408	24,502	18,906	43,142	24,348	18,794	266
Baptisten	1.767	186,510	91,143	95,367	28,170	15,757	12,413	28,007	15.667	12,340	163

Diese Liste, welche außer der Totalsumme auch die einzelnen Angaben über die hauptsächlichsten Denominationen enthält, ist nicht einmal ganz vollständig. Die Gesammtzahl der Kinder (von denen etwa 76 Proc. der obigen Zahl die Schulen durchschnittlich besuchen) beträgt etwa 2,407,600, die der freiwilligen Lehrer 318,000. Etwa 15 Proc. der Kinder sind unter 6 Jahren. Am zahlreichsten sind die Sonntagsschüler in Wales (27 Proc. der Bevölkerung) und in den Manufacturdistricten Lancashire und York (16 Proc.). Auf einen Lehrer kommen durchschnittlich 7—8 Schüler (bei den Staatskirchlichen 12, bei den Wesleyanern 5). Merkwürdig ist, daß mit dem Aufschwung des Volksschulwesens die Sonntagsschulen zugenommen haben: In den Jahren 1830—50 wurde fast die Hälfte der obengenannten Schulen gegründet. Die innere Einrichtung der Schulen ist kurz diese: Die Kinder versammeln sich Morgens um 9 oder 9½, Nachmittags um 2 Uhr. Mit Singen, Schriftlesen und Gebet wird begonnen, dann die aufgegebenen Bibelsprüche abgehört, hierauf ein Schriftabschnitt erklärt und darüber katechisirt. Für die, welche nicht lesen können, wird ein kurzes Bibelwort an einer Lesetafel analysirt. Der Unterricht schließt, häufig nach einer kurzen Ansprache des Geistlichen, mit Singen und Gebet. Neuerdings werden größere Schulen in 3 Classen getheilt, die Kleinkinderclasse (von 3—6 Jahren), Hauptclasse (6—14 J.) und obere Classe (über 14 Jahre). Die Kinder über 6 Jahre sitzen in kleinen Gruppen um ihre Lehrer. Einer der Vorsteher beaufsichtigt die Schule.

Das Heer der Freiwilligen, junger Leute, die größtentheils der arbeitenden Classe angehören und ihren Ruhetag dem Unterricht der armen Kinder widmen, ist in der That eine großartige Erscheinung. Allerdings mag eingewendet werden, daß der gute Wille und die Lehrtüchtigkeit zwei verschiedene Dinge seien, und hierin liegt vielleicht der einzige nicht unbegründete Vorwurf, den man dem Sonntagsschulwesen machen kann. Auch Freiwillige müßen sich dem Exercitium unterwerfen. Aber daß, besonders jetzt, viel gethan wird, um diesen Lehrern Methode beizubringen, darf nicht übersehen werden. Zu diesem Zweck und um überhaupt das Sonntagsschulwesen zu fördern, haben sich verschiedene Vereine gebildet, die Sunday-School-Union schon 1803, welche nach denselben Grundsätzen wie die Britische Schulgesellschaft verfährt, und an die sich die meisten Dissenter anschließen. Sie hat ein ausgedehntes Buchgeschäft, publicirt nicht weniger als 8 Monatsschriften, (die in 110,000 Exemplaren circuliren) und außerdem verschiedene Schulbücher und Leitfäden für die Lehrer, unterstützt die Schulen und läßt diese durch Mitglieder des Centralvereins besuchen. Die Staatskirche hat 1844 das Church of England Sunday School Institute gegründet, die Wesleyanischen Sonntagsschulen stehen unter der trefflichen Leitung des Erziehungsausschusses der Gesellschaft. In der neueren Zeit sind nun von diesen Gesellschaften nicht bloß Zusammenkünfte mit den Lehrern, sondern auch Lehrclassen (Training Classes) an Wochenabenden veranstaltet worden, wo Musterlectionen gegeben und Vorträge über die Lehrmethode gehalten werden. — Uebrigens hat das Sonntagsschulwesen, bei allen Un-

vollkommenheiten, doch schon unendlich viel Gutes gewirkt. Um nicht von dem Nutzen zu reden, den die Lehrer für sich selbst aus solcher Beschäftigung ziehen, so wird die sittliche Hebung der untersten Volksschichten, die Vertrautheit mit der Bibel, die Achtung vor dem Gesetz gewiß nicht mit Unrecht zu einem guten Theil der Wirksamkeit der Sonntagsschulen zugeschrieben, welche für unzählige Kinder der einzige Ort waren, wo sie Gutes hörten und sahen. Aus den Sonntagsschulen ist auch vieles andere hervorgegangen, was zur sittlichen Hebung der Armen beitrug, wie Abendclassen an Wochentagen, Fortbildungsschulen, Sparcassenvereine u. s. w. Ein wohlthätiger Einfluß ist auch auf die Eltern der Sonntagsschüler geübt worden, da diese von den Lehrern besucht werden. Das Band, das in der Schule zwischen Lehrern und Schülern geknüpft worden, lockert sich auch später nicht, wenn die Schüler längst in Dienst oder Arbeit getreten sind. Wie die alten Eton- oder Rugby-Schüler am liebsten die Feste ihrer Schule mitfeiern, so betheiligen sich die früheren Sonntagsschüler häufig bei den Schulfesten und Ausflügen ihrer Schule und treten z. Th. selbst als Sonntagsschullehrer ein. — Doch selbst die Sonntagsschulen haben nicht vermocht, ihren Einfluß auf alle Kinder der ärmsten Classe auszudehnen. Es sind deshalb Anstalten für die völlig verwahrlosten nöthig geworden.

β. Rettungsanstalten (Ragged und Industrial Schools). Den mannigfachen Anstalten dieser Art liegt der Gedanke zu Grunde, daß, wie Müßiggang aller Laster Anfang, so Thätigkeit der Anfang zum Bessern sei. Es wird daher in allen diesen Anstalten dafür gesorgt, daß die Kinder für irgend ein Handwerk herangebildet werden. Die Kinder, von welchen hier die Rede ist, können in 3 Classen getheilt werden: die bettelarmen, die Vagabunden und die jugendlichen Verbrecher. Die ersteren finden sammt ihren Eltern in den Armenhäusern eine Unterkunft, wo sie auf Gemeindekosten erzogen werden. Im Jahr 1851 gab es in 523 Armenhäusern 38,067 Kinder. Diese stehen jetzt unter der Unterrichtsabtheilung, deren Inspectoren im Jahr 1859 469 Schulen mit 34,911 Kindern visitirten. Die zweite Classe ist die der Vagabunden, besonders der „Londoner Beduinen" (City Arabs), die lieber Hunger und Blöße leiden, als ihr freies Leben aufgeben. Sie ziehen heimatlos herum und nähren sich von Bettel und Diebstahl. Für diese sind die Arbeitsschulen (Industrial Schools) und die Lumpenschulen (Ragged Schools) gegründet worden, deren es im Jahr 1851 123 mit 22,337 Kindern gab. Die umfassendste Anstalt dieser Art ist die 1844 für London gegründete Ragged School Union, welche jetzt in 170 Schulgebäuden fast 25,000 Kinder hat. Von diesen werden 15,430 in 146 Schullocalen den Tag über, und 9,410 (in 215 Localen) des Abends unterrichtet. Alle diese und außerdem 22,690 Kinder besuchen die Sonntagsschulen dieser Gesellschaft. Außer 400 angestellten Lehrern und 380 Monitoren unterrichten in diesen Schulen (an Sonntagen und Wochenabenden) 2,670 freiwillige Lehrer. 1,650 Kindern wurden im Jahr 1859 Stellen verschafft. Die, welche sich ein Jahr lang in ihren Stellen gut aufführen, erhalten kleine Belohnungen. Die größte Auszeichnung aber ist die Aufnahme in die Schuhputzergesellschaft (Shoeblack Society), wonach die armen Jungen so begierig trachten wie die Söhne der Reicheren nach einer Anstellung im Staatsdienst. Diese Schuhputzer sind in 9 „Brigaden" verschieden uniformirt, eingetheilt und nach den Districten der Hauptstadt vertheilt. Abends kommen sie in die Schulen zurück. Ihre Zahl beläuft sich auf 319 Knaben, welche im letzten Jahr L. 4,548 (durchschnittlich L. 14) verdienten. Wenn sie sich das Nöthige erspart haben, so wandern sie in die Colonien aus, oder treten als Lehrlinge ein. Außerdem hat die Gesellschaft 15 Zufluchtshäuser (Refuges) für etwa 600 verwahrloste Kinder, die ganz verköstigt, erzogen und gekleidet werden, ebenso Nachtherbergen für Erwachsene, welche den Unterricht in den Abendschulen mitmachen müßen. Es ist ein merkwürdiger Anblick, wenn in demselben Locale die Jungen, die von der Arbeit kommen, neben halbzerlumpten Männern und Greisen, Mädchen und Weibern, im elendesten Aufzug in kleinen Kreisen um die Herrn und Damen herumsitzen, welche aus Liebe zu den

Verlornen sich des Unterrichts annehmen. Die Ragged Schools sind eigentliche Lumpensammler, die von den Straßen und Winkeln zusammenlesen, was in andern Schulen keine Aufnahme finden kann oder will. Es ist nur Eine Stimme über die Nützlichkeit dieser Anstalten, zumal da auch die Mütter der verwahrlosten Kinder sich einfinden, um Unterricht in der Bibel, in Handarbeiten und Anweisung zu geordnetem Haushalten zu bekommen, wodurch auch auf das häusliche Leben der ärmsten Classe ein wohlthätiger Einfluß ausgeübt wird. — Durch diese und ähnliche Anstalten werden Kinder, die schon auf dem Wege des Verderbens sind, gerettet. Aber auch für die vom Gericht verurtheilten jugendlichen Verbrecher ist gesorgt. Für diese sind Besserungsanstalten (Reformatories) errichtet worden, wohin sie statt wie früher in das Zuchthaus geschickt werden. Die bedeutendste Anstalt dieser Art ist das Redhill Reformatory, das 268 Knaben enthält. — Solche von diesen Rettungsanstalten verschiedener Art, welche gewisse Bedingungen erfüllen (z. B. gute Lehrer anstellen u. s. w.), werden von der Unterrichtsabtheilung unterstützt. Im Jahr 1859 waren es 102 Schulen mit 7,305 Kindern, für die der Staat L. 18,028 beitrug.

γ. Fortbildungsvereine. Während Fortbildungsschulen für die aus den Tagschulen austretenden Kinder noch keineswegs in befriedigender Weise und hinreichender Zahl gegründet worden sind, haben sich schon seit längerer Zeit sehr mannigfaltige Vereine für Erwachsene gebildet, theils um die versäumte Schulbildung nachzuholen, theils um die Fortbildung in einzelnen Fächern der arbeitenden Classe zu ermöglichen. Hieher gehören zunächst die Abendschulen für Erwachsene, deren es im Censusjahr 1851 in England 1545 mit 39,783 Besuchern (27,829 Männern, 11,954 Frauenspersonen) gab, welche durchschnittlich 3—4 Pence in der Woche zahlten. In den meisten dieser Schulen wurde nur Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt, Grammatik und Geographie nur in etwa 22 Proc. der Schulen, Geschichte in 11 Proc., Mathematik in 8 Proc., viele andere Fächer, z. B. alte und neue Sprachen, Buchführung in einzelnen Schulen.

Der Unterricht währte in den meisten Schulen zwei Stunden. Die Leute, welche Unterricht erhielten, waren größtentheils Handwerker, Ackerleute und Fabrikarbeiter, z. Th. auch Ladendiener und Schreiber. Eine höhere Art solcher Vereine sind die Literary, Scientific und Mechanics' Institutions, die besonders in Yorkshire Bedeutung erlangt haben. Die Yorkshire Union of Mechanics Institutes, von Edward Baines gegründet, zählte im Jahr 1853 etwa 20,000 Mitglieder in 127 Vereinen. Im ganzen giebt es über 1000 solcher Anstalten für Männer, zum Theil auch mit Classen für das weibliche Geschlecht. Es wird in ihnen in neueren Sprachen, Mathematik, Geschichte, Zeichnen u. s. w. unterrichtet. In manchen wie in Lancashire werden jährliche Prüfungen angestellt und Preisvertheilungen damit verbunden. Eine der besten Anstalten dieser Art ist das von Prof. Maurice gestiftete London Workingmen's College, gegr. 1854, das in der That eine Hochschule für die arbeitenden Classen ist, und in seinen Lectionsplan die Fächer einer höheren Realschule und sogar philosophische Fächer aufgenommen hat. Die Anstalt wurde im Jahr 1859 von 344 Personen besucht, wovon die Hälfte etwa Handwerker und über ein Drittel Schreiber waren. Allerdings werden diese Fortbildungsanstalten nicht immer so fleißig benützt als zu wünschen wäre, manche derselben sind auch kaum etwas anderes als bloß gesellige Vereine. Aber die vorhin genannten zeigen deutlich, wie viel für die Hebung der Arbeiterclasse gethan werden kann. Manche Leute sind durch dieselben sogar in den Stand gesetzt worden, eine höhere Laufbahn zu verfolgen.

2. Das Volksschulwesen in Schottland. Wenn in England bis in die neuere Zeit die Erziehung ganz als Privatsache angesehen wurde, so hatte dagegen die Volksbildung in Schottland von dem Reformationszeitalter an ein kirchliches und nationales Gepräge. Hier wurde, wie in Deutschland, gleichzeitig mit der Reformation der Kirche der Anfang mit Gründung von Gemeindeschulen gemacht

und durch ein Gesetz vom Jahr 1696 die Errichtung von Schulen in allen Pfarreien angeordnet, ohne jedoch einen Schulzwang einzuführen. Die Schulen wurden unter die Aufsicht des Geistlichen und Pfarrkirchenraths gestellt und die Kosten durch eine den Grundbesitzern aufgelegte Steuer so wie durch Schulgelder gedeckt. Es waren Volksschulen im weitesten Sinne des Wortes. Wie die Universitäten allen, nicht bloß den gelehrten Ständen, eine höhere Bildung boten, so sollten die Gemeindeschulen allen Kindern ohne Unterschied die Vorbildung geben, welche jeder für seinen künftigen Beruf nöthig hatte. Die scharfe Gränzlinie, die in England zwischen den Kindern der verschiedenen Stände und Classen gezogen war, war hier verwischt. Der Sohn des Laird saß hier auf der gleichen Schulbank mit dem des Hintersassen. Der Knabe, welcher für die Universität bestimmt war, wurde von demselben Lehrer unterrichtet, wie der Hirtenjunge, und nur nebenbei durch Privatlectionen des Lehrers weiter geführt. In den Städten allerdings wurden neben den eigentlichen Volksschulen schon frühe höhere Bürgerschulen und Mittelschulen gegründet, auf dem Lande aber nehmen z. Th. heute noch die Gemeindeschulen ihre frühere Stellung ein. Für die unteren Classen waren sie bis vor 20 Jahren fast die einzigen Schulen, die Zahl der von Secten gegründeten Schulen war verhältnismäßig sehr gering. Aber in Folge der Secession der Freikirche sind Confessionalschulen in großer Zahl neben den alten Gemeindeschulen aufgekommen und es scheint, daß auch im schottischen Schulwesen die confessionelle Tendenz die Oberhand gewinnt. Diese Confessionalschulen stehen unter der Oberaufsicht der zwei Centralschulbehörden der Staats- und der Freikirche, welchen beiden sie größtentheils angehören, und haben dadurch den Vortheil einer mehr einheitlichen Leitung und systematischen Einrichtung. Von weit größerer Bedeutung aber ist es, daß die 2 großen schottischen Kirchen, die Freikirche und Staatskirche so wie die Episkopalkirche die Cooperation der Unterrichtsabtheilung des Geheimen Rathes annehmen und damit alle die Vortheile für ihre Schulen und Seminarien genießen, wie England.

Nicht zu vergessen ist, was auch in diesem Lande der Gemeinsinn der Bürger für die Förderung des Erziehungswesens besonders unter den ärmeren Classen gethan hat. Zuerst ist Heriot's Hospital in Edinburg zu nennen, eine große Anstalt für vaterlose oder arme Bürgersöhne dieser Stadt, für welche Heriot im Jahr 1563 über L. 23,000 vermacht hat, die in Ländereien angelegt jetzt etwa L. 18,000 Zinsen tragen. Nicht nur erhalten 180 Knaben in der Anstalt eine ganz freie Erziehung und classische Bildung, sowie fernere Unterstützung, wenn sie ein Gewerbe erlernen oder die Universität beziehen, sondern es sind auch vor einiger Zeit 7 Volksschulen und 3 Kleinkinderschulen auf Kosten der Stiftung errichtet worden, in welchen etwa 3000 Kinder freien Unterricht erhalten. Watson's Hospital ist eine ähnliche Anstalt für etwa 80 Söhne herabgekommener Kauflente. Außer einigen anderen ist Donaldson's Hospital für 300 Kinder zu nennen, wofür der Stifter († 1830) L. 200,000 hinterlassen hat. Großen Einfluß auf die Hebung des Volksschulwesens in den 3 nordöstlichen Grafschaften Aberdeen, Banff und Moray hat die Stiftung des 1828 verstorbenen James Dick gehabt, nach dessen Willen jährlich etwa L. 5000 unter die tüchtigsten Volksschullehrer in jenen Grafschaften in Gaben von L. 20—45 vertheilt werden. Die Lehrer müßen, um diese Gehaltszulage zu erhalten, vor dem Curatorium ein Examen bestehen, auch wird die Wiederholung der Gabe von den Leistungen des Lehrers abhängig gemacht. Diese Lehrer sind verhältnismäßig besser gestellt als andere, daher große Anstrengungen gemacht werden, um in den Genuß dieses Stipendiums einzutreten. Aehnliche Vermächtnisse, wie die des James Milne und des Alex. Milne haben ebenfalls die Hebung des Lehrstandes zum Zweck. — Auch Glasgow ist besonders reich an wohlthätigen Anstalten verschiedener Art, die bedeutendste aber ist die Normalschule des David Stow, wovon unten die Rede sein wird. — Von kleineren Vereinen für Erziehung ist besonders die Gaelic Society zu nennen, die 1811 gestiftet für die verwahrlosten Hochlandsdistrikte sorgt.

Statistik des Volksschulwesens in Schottland. Auch hier bil-

den die Angaben des Census 1851 die Grundlage, aber keine so sichere wie für England, da sie viel unvollständiger sind. Es sind darnach im ganzen 368,517 Schüler, während nach den Angaben der Hausbesitzer über die Beschäftigungen der Inwohner 426,566 Schüler anzunehmen wären. Aber die letztern Angaben sind nicht zuverläßig genug, um die ersteren darnach zu berichtigen.

Bevölkerung 1851.	Schüler.		Schüler in Proc. der Bevölkerung.	
	1. Angabe	2. Angabe		
2,888,742 Einw.	368,517	426,566	12·76	14·7

Man wird annehmen dürfen, daß 14 Proc. der Bevölkerung den Schulen angehören. Doch auch nach der niedersten Annahme (12·76 Proc.) stellt sich das Verhältnis günstiger heraus als in England, wo es 11·96 Proc. waren. Das Nähere über die 368,517 Schüler ist Folgendes:

Schulen:		A. Schüler nach Schullisten.			B. Schüler anwesend beim Census.			Proc der Schulen	Proc. der Schüler nach A.		
		Knaben	Mädchen	Zusamm.	Knaben	Mädchen	Zusamm.		Knaben	Mädchen	Zus.
1) Oeffentliche	3,349	161,754	118,291	280,045	135,043	97,399	232,442	63·9	43·9	32·1	76
2) Privatschul.	1,893	43,594	44,878	88,472	38,287	39,713	78,000	31·1	11·8	12·2	24
Zusammen	5,242	205,348	163,169	368,517	173,330	137,112	310,442	100	55·7	44·3	100
Sonntagsschul.	3,803	135,435	157,114	292,549	105,911	124,113	230,024		46·3	53·7	

Während in England ¹/₃ aller Schüler Privatschulen besucht, ist es in Schottland kaum ¹/₄. Dort kommen durchschnittlich auf eine Privatschule 23·6 Schüler, auf eine öffentliche 91·6 hier je 46 und 80·6. — Theilt man die 3349 öffentlichen Schulen in derselben Art ein, wie die englischen, so ergiebt sich dieses Verhältnis:

Oeffentliche Schulen:	Schulen	Schüler	Knaben	Mädchen	Zeit der Gründung.							
					vor 1801	bis 1811	bis 1821	bis 1831	bis 1841	bis 1851	Unbest.	Zusammen
I. durch Staats- und Localsteuern erhalten	1,039	88,900	58,007	30,893	587	150	42	46	47	65	102	1,039
II. Dotirte	491	39,537	22,100	17,437	75	50	32	66	116	127	25	491
III. Confessionalschul.	1,385	114,739	62,715	52,024	64	59	52	80	245	845	40	1,385
IV. Verschiedene	434	36,869	18,932	17,937	28	33	28	45	91	179	30	434
Zusammen	3,349	280,054	161,754	118,291	754	292	154	237	499	1,216	197	3,349
Privatschulen:					37	48	101	190	370	1,018	129	1,893

Was die Zahl der Lehrer betrifft, so ist nicht einmal über alle die genannten 3349 Schulen, sondern nur über 2818 Bericht erstattet worden.

Oeffentliche Schulen	Schulen	Knaben	Mädchen	Schulmeister	Monitoren bezahlt	Monitoren nichtbezahlt	Zusamm.	Lehrerinnen	Besoldung der Lehrer	Besoldung der Lehrerinn.
Alle Classen	2,818	142,637	103,813	2,903	553	1,365	4,821	1,792	L. 46	L. 21
I. Classe	887	50,952	26,947	1,086	170	311	1,567	161	L. 55	L. 17
II. "	418	20,007	15,245	428	57	304	789	364	" 30	" 18
III. "	1,164	55,489	46,080	1,064	287	543	1,894	807	" 39	" 21
IV. "	349	16,189	15,541	325	89	207	571	460	" 45	" 27

Verhältnis der Lehrer	
Schulmeister	60·2 Pr.
Bezahlte Monitoren	11·4 "
Nichtbezahlte	28·4 "
Lehrerinnen	49·9 Pr.
Bezahlte Monitoren	13·4 "
Nichtbezahlte	36·7 "

Da in Schottland die meisten Schulen gemischt sind, so steht in der Regel der Schulmeister an der Spitze der Schule und wird von den Lehrerinnen sowie von den Lehrzöglingen oder Monitoren unterstützt. Durchschnittlich kommt somit auf etwa 85 Kinder ein Schulmeister mit 1—2 männlichen oder weiblichen Gehülfen. Der Schulmeister hat die Hauptfächer und die Lehrerinnen außer weiblichen Arbeiten die Anfangsgründe im Lesen u. s. w. Das Verhältnis des männlichen zum weiblichen Lehrerpersonal ist wie 73:27. Ergänzt man die Zahl der Lehrer für die Schulen, über die kein Bericht eingegangen ist, so würde die Gesammtzahl der Lehrer über 6000, die der Lehrerinnen über 2000 betragen.

Das **Alter der Schüler** läßt sich nach Berichten über 286,611 Schüler ungefähr so in Procenten berechnen:

Schulen:	Knaben im Alter von unter 5	5—10	10—15	15 bis 20	über 20 Jahre	Mädchen im Alter von unter 5	5—10	10—15	15 bis 20	über 20 Jahre
Oeffentliche	5·2	48·6	39·8	5·7	0·7	6·9	52·5	36·1	4·1	0·4
Privatschulen	6·6	52·8	33·5	6·0	1·1	6·6	50·4	34·1	8·0	0·9

Es war also in Schottland im Jahr 1851 fast ganz wie in England, daß nämlich etwa die Hälfte der Schüler in die Altersclasse von 5—10 Jahren fällt. In England waren es in den öffentlichen Schulen 54·6 Proc., in Schottland 50·5 Proc., also hier nur wenig besser.

Die **Einkünfte** der öffentlichen Tagschulen sind von 2511 Schulen aus 3349 angegeben worden.

Schulen:		Schüler	Stiftungen	Freiwillige Beiträge	Regierungsbeitrag	Schulgeld	Andere Quellen	Summe	per Schüler
			L.	L.	L.	L.	L.	L.	s. d.
I. Classe	906	74,945	25,981	849	1,682	27,957	8,128	64,597	17. 2⁴/₅
II. "	407	30,399	31,160	334	876	5,600	890	38,860	25. 6²/₃
III. "	964	83,383	4,663	10,088	3,996	23,965	6,313	49,052	11. 9¹/₃
IV. "	234	21,636	285	10,553	89	6,949	3,078	20,954	19. 4²/₅
Zusammen	2,511	210,363	62,089	21,824	6,643	64,471	18,409	173,436	16. 5³/₄

In England war im Censusjahr das Einkommen 21¹/₄ s. per Schüler überhaupt, in Schottland 16¹/₂ s., dort kamen auf einen Schüler der Classe III 14¹/₂ s., hier nur 11¹/₄ s., also ist die Erziehung in Schottland wohlfeiler.

Bei den obigen Angaben sind alle Schulen ohne Unterschied in Betracht gezogen.

Es fragt sich nun weiter, welche von ihnen als eigentliche Volksschulen anzusehen sind. Classe IV, welche Armenschulen u. s. w. umfaßt, gehört nicht hieher, dagegen die Confessionalschulen (Classe III und z. Th. Classe II) und fast alle aus der Classe I, welche mit Ausnahme von 14 Schulen die aus öffentlichen Mitteln gegründeten Schulen in sich begreift. Die Volksschulen lassen sich demnach überhaupt eintheilen in 1) Stadt- und Parochialschulen und 2) Confessionalschulen. Die Stadt- oder Burgschulen (Burgh Schools) so wie die Parochialschulen stammen meist aus früherer Zeit, sie wurden, wie in Deutschland, in Verbindung mit der Landeskirche gegründet und durch Stiftungsgelder, Localsteuern und Schulgelder unterhalten. Die Confessionalschulen dagegen verdanken ihren Ursprung den Secessionen von der Landeskirche. Drei Viertel derselben sind in den letzten 20 Jahren entstanden.

	1)		2) Confessionalschulen.					Alle
	Burgschulen	Parochialschulen	Staatskirche	Freikirche	Andere	Dotirte	Zusammen	
Schulen	88	937	537	712	136	386	1,771	2,796
Schüler	11,484	75,955	36,995	62,660	15,084	25,851	140,690	228,125

Von den dotirten Schulen (Classe II) würden nach Abzug der den Confessionen zugehörenden noch 105 Schulen mit 14,686 Schülern übrig bleiben, die als gelehrte Schulen anzusehen wären. Allein diese Zahl giebt nicht das genaue Verhältnis, da, wie schon oben bemerkt, die Volksschulen vielfach auch höhere Fächer aufnehmen, wie folgende ungefähre Berechnung nach Angaben des Census zeigt, wobei zugleich die Privatschulen berücksichtigt werden sollen.

Proportion der Schulen (in Proc.), in welchen in nachfolgenden Fächern unterrichtet wird:

	Lesen	Schreiben	Rechnen	Engl. Grammatik	Geographie	Neue Sprachen	Alte Spr.	Mathem.	Zeichnen	Musik
1) Proc. der Schulen:										
Oeffentliche Schulen	95	90	86	82	76	16	43	37	8	30
Privatschulen	81	65	54	39	30	6	11	10	4	7
2) Proc. der Schüler:										
Oeffentl. Schulen, Knaben	86	52	42	26	29	4	5·7	3·2	2	18
Mädchen	88	46	31	20	25	3·5	0·5	0·2	1·4	19
Privatschulen, Knaben	83	46	35	19	19	2·7	4·9	2·0	1·6	9
Mädchen	85	43	24	19	19	5·6	0·3	0·2	2	11

Da diese Berechnung auf Berichten über 4/5 aller Schulen beruht, so darf wohl angenommen werden, daß sie wenigstens im allgemeinen den Sachverhalt richtig darlegt. Dies vorausgesetzt, so werden hier höchst bemerkenswerthe Aufschlüsse gegeben, sowohl für sich betrachtet als im Vergleich mit England. Auf den ersten Blick scheinen 2/5 aller öffentlichen Schulen in die Classe der höhern Schulen zu gehören; es werden ja in 43 aus 100 die alten Sprachen, in 37 aus 100 Mathematik gelehrt. Vergleicht man aber damit die Zahl der Schüler, die jene Fächer treiben, so zeigt sich das größte Misverhältnis, denn nur 59 Knaben aus 1000 lernen die alten Sprachen, und nur 32 aus 1000 Mathematik. Oder um das Gesagte zu veranschaulichen: in 43 Proc. d. h. etwa 1445 Schulen (aus 3349) wird in den classischen Sprachen unterrichtet, aber nur 5·9

Proc. d. h. 9593 Schüler empfangen Unterricht darin, so daß auf eine Schule nur 6 bis 7 Schüler kommen würden; oder vielmehr, da auf die eigentlichen Gelehrtenschulen eine viel größere Schülerzahl zu rechnen ist, so erhalten in der größern Zahl jener 1445 Schulen nur Einzelne Unterricht in den höhern Fächern. Das Gesagte wird noch deutlicher durch folgende Zusammenstellung, welche das Verhältnis der Schulen, in denen classischer Unterricht ertheilt wird, und der Schüler, die sich dabei betheiligen, im Einzelnen zeigt:

	Alle Schulen	Classisch. Unterricht in	Alle Schüler	Schüler, die Unterricht in class. Sprachen erhalten		auf eine Schule kommen
Classe I. Burgschulen	88	47	8,208	2,035	24·8 Pr.	48
Classe I. Parochialschulen	937	659	48,735	3,072	6·3 „	7
„ II. Dotirte Schulen	491	154	22,100	1,280	5·8 „	8
„ III. Schul. der Landeskirche	537	143	19,034	495	2·6 „	3
„ III. „ der Freikirche	712	350	35,848	2,045	5·7 „	5
„ III. „ d. schott. Episk.=K.	36	10	1,493	122	8·2 „	12
Alle andern aus Classe I., III., IV.	548	82	25,336	544	6·6 „	6
	3,349	1,445	161,754	9,593		

Man hat also von den 161,754 Schülern der öffentlichen Schulen 9593 abzurechnen, um die Zahl der eigentlichen Volksschüler zu gewinnen, diese würden dann 152,161 ausmachen. Rechnet man die Knaben in den Privatschulen hinzu, so sind es 2185 Schüler in 215 Schulen, die Unterricht in den classischen Sprachen erhalten; überhaupt also in 1660 Schulen 11,778 Schüler oder 5·7 Proc. aller Schüler, oder 0·4 Proc. der Bevölkerung.

Das auffallende Misverhältnis zwischen den Schulen, in welchen die classischen Sprachen gelehrt werden, und den Schülern, die sie lernen, läßt sich daraus erklären, daß die Volksschulen zum Theil die Mittelschulen ersetzen müßen. Aber merkwürdig ist es, daß auch in Betreff der gewöhnlichen Lehrgegenstände ein Misverhältnis zwischen der Zahl der Schulen und der der Lehrer stattfindet. In mehr als 4/5 aller Schulen wird, außer Lesen und Schreiben, auch Rechnen und Grammatik, in 3/4 der Schulen Geographie gelehrt, während Rechnen nur von 2/5 der Schüler, Grammatik und Geographie nicht von 1/3 der Schüler gelernt wird. Eine Vergleichung in diesen Stücken mit England fällt nicht zu Gunsten Schottlands aus. Denn von 100 Knaben erhalten Unterricht in den folgenden Fächern

	Lesen	Schreiben	Rechnen	Grammatik	Geographie	Neue Sprach.	Alte Sprach.	Mathematik	Zeichnen	Singen
in Schottland (Knab.)	86	52	42	26	29	4	5·9	3·2	2	18
in England „	89	68	61	26	31	2·3	2·7	2·8	5·1	13

Noch viel ungünstiger fällt der Vergleich der beiderseitigen Privatschulen für Schottland aus. Hieraus darf allerdings kein Schluß auf die Qualität des Unterrichts gemacht werden, aber so viel läßt sich ersehen, daß in Betreff der gleichmäßigen Benützung der Unterrichtsmittel Schottland keinen Vorzug vor England hat, was mit dem schon berührten zu frühen Austritt aus der Schule aufs engste zusammenhängt. Eine vollständige Statistik läßt sich bis auf die Gegenwart in Schottland so wenig als in England herabführen. Die Bevölkerung betrug im Jahr 1859 etwas über 3 Millionen, und wenn sich das Verhältnis der Schülerzahl zur Bevölkerung, das 1851 zu 12.76 Proc. angegeben wurde, nicht verändert hat, so würde die Gesammtzahl der Schüler jeder Art etwa 400,000 betragen haben. Nicht ganz 1/8 davon gehörte den unter der

Regierungsinspection stehenden Schulen an. Ueber diese nun liegen in den Inspectionsberichten genauere Angaben vor, wobei nur einige bloß inspicirte Schulen, die keine Berichte eingereicht haben, übergangen sind.

Die unter der Regierungsinspection stehenden Schulen im Jahr 1859:

	Schulen	Gesonderte Schullocale für					Alle Schüler	Knaben	Mädchen
		Knaben	Mädchen	Beide Geschl.	Kleine Kinder	Zusammen			
a) **Unterstützte Schulen:**									
α) Staatskirche	487	41	102	506	25	674	68,070	37,867	30,203
β) Freikirche	329	24	34	273	25	356	36,027	20,127	15,900
γ) Episkopalkirche	75	9	15	55	3	82	8,996	4,571	4,425
Zusammen	891	74	151	834	53	1,112	113,093	62,565	50,528
b) **Bloß inspicirte:**	164	7	25	123	5	160	9,956	4,991	4,965
Zusammen	1,055	81	176	957	58	1,272	123,049	67,556	55,493

Die Zahl von 113,093 Schülern war bei der Prüfung zugegen, der durchschnittliche Schulbesuch aber betrug 116,811.

Die an den unterstützten Schulen (mit Ausschluß der bloß inspicirten) angestellten Lehrer:

Schulen	Locale	Schüler	Lehrer	Schulzöglinge	Verhältnis der Lehrer zu den Zöglingen in Procent	Verhältnis der Lehrer zu den Schülern		
						der Lehrer	der Zöglinge	Ueberhaupt
891	1,112	113,093	997	1,962	33·7:66·3	1:113	1:57	1:38

Die **Einkünfte** von 955 gesonderten Schulen mit 103,406 Kindern waren im Jahr 1859 (mit Ausschluß der bloß inspicirten) wie folgt:

	Schulen	Stiftungsgelder	Freiwillige Beiträge	Schulgeld	Andere Quellen	Zusammen
Staatskirche	585	L. 9,343. 19. 7	14,209. 5. 7	27,170. 19. 0	4,065. 11. 0	54,789. 15. 2
Freikirche	304	„ 157. 15. 6	7,089. 12. 11	16,874. 3. 6	3,295. 16. 6	27,417. 8. 5
Episkopalk.	66	„ 286. 12. 0	1,973. 13. 11	1,464. 18. 6	813. 16. 3	4,539. 0. 8
Zusammen	955	„ 9,788. 7. 1	23,272. 12. 5	45,510. 1. 0	8,175. 3. 9	86,746. 4. 3

Der Staatsbeitrag für alle Schulen war für die staatskirchlichen Schulen, L. 44,185. 19. 8, die freikirchlichen L. 36,314. 1. 4, die episkopalen L. 4,822. 13. 10, zusammen L. 85,322. 14. 10. In dieser Summe ist übrigens der Staatsbeitrag für die Seminarien mitbegriffen.

Ueber die Einrichtung und die Leistungen der schottischen Schulen gilt im allgemeinen dasselbe, was schon über die englischen gesagt ist. Auch hier findet sich die größte Verschiedenheit. Die durch Vermächtnisse gegründeten Schulen und nicht minder viele vom Staat unterstützte Schulen, wie sie sich in den größeren Städten oder in den reicheren Districten des südlichen und nordöstlichen Schottlands finden, sind

wahre Paläste im Vergleich mit den elenden Strohhütten in Hochschottland und auf den Hebriden, wo die nackte feuchte Erde den Stubenboden und ein paar über Steine gelegte Bretter nebst einem alten Stuhl und Tisch das ganze Mobiliar ausmachen. Der Schulbesuch der ärmeren Kinder ist so kurz und unregelmäßig, namentlich auf den Fischerdörfern, daß viele die Schule verlassen, ohne auch nur ordentlich lesen und schreiben zu können. Ein Schulbesuch von 6 Monaten im Jahr gilt schon als ein guter. Nur bei den Kindern der Pächter, Handwerker und der höhern Stände wird bei regelmäßigerem Schulbesuch ein befriedigendes Resultat erzielt. Was den Unterschied zwischen englischen und schottischen Schulen betrifft, so ist zunächst darauf hinzuweisen, daß die schottischen meist gemischte sind. Die Lehrerinnen unterrichten gewöhnlich nur in weiblichen Arbeiten und etwa in ganz elementaren Fächern. Man hat es bisher in Schottland für das einzig Richtige gehalten, den eigentlichen Schulunterricht nur durch Männer geben zu lassen. Man kommt jedoch von dieser Ansicht immer mehr zurück, da getrennte Mädchenschulen mit Lehrerinnen sich als viel zweckmäßiger erwiesen haben. Ein anderer wichtiger Unterschied ist der, daß die Schulen so häufig Kinder der verschiedensten Classen enthalten und oft Volksschule und Gymnasium zugleich sein müßen. Es ist das ohne Frage ein großer Uebelstand. Es klingt allerdings schön, wenn ein Knabe von der Volksschule aus die Universität bezieht, aber wenn der Lectionsplan so angelegt ist, daß Knaben für eine wissenschaftliche oder commercielle Laufbahn vorbereitet werden, so läßt sich denken, was dabei die armen Kinder bei ein- höchstens zweijährigem Schulbesuch gewinnen. Es ist allerdings in den letzten 10 Jahren infolge der Einführung des Regierungs-Schulsystems ein merklicher Fortschritt wahrgenommen worden, aber doch wird von den Inspectoren noch häufig darüber geklagt, daß die Elementarfächer nicht gründlich und oft zu mechanisch gelehrt werden. Im allgemeinen bilden die von der Regierung unterstützten Schulen einen sichern Maßstab für die Vergleichung Englands und Schottlands. Die nicht inspicirten mögen zum Theil höher stehen als in England, aber viele — eben die, welche den Anforderungen der Regierung nicht entsprechen — stehen eben so tief als die schlechteren Schulen in England. Vergleicht man aber die unterstützten und inspicirten in beiden Ländern, so ist kaum ein Unterschied, und das früher so entschieden ausgesprochene Urtheil, daß das schottische Volksschulwesen dem englischen weit überlegen sei, bestätigt sich bei diesen Schulen wenigstens nicht.

Die Verhältnisse der Lehrer. Kaum irgendwo sonst wird sich eine so große Verschiedenheit unter den Lehrern finden, als in Schottland. Es hängt das aufs engste mit der ungeheuren Verschiedenheit des Gehaltes zusammen. Was läßt sich von Leuten erwarten, die gezwungen sind, eine Lehrstelle anzunehmen, auf der sie nicht so viel verdienen, als der geringste Tagelöhner, wo sie etwa L. 5 fixen Gehalt und eine Wohnung haben, die für einen Stall zu schlecht ist, und dabei auf Schulpfennige angewiesen sind, die ihnen nicht bezahlt werden. Und daß der ärmeren und dabei auch unwissenden Schullehrer viele sind, wenigstens in den Hochlanden, geht daraus hervor, daß viele Localbehörden die Regierungsunterstützung darum nicht erhalten, weil sie den Minimumgehalt von L. 15 nicht zusammenbringen und die Lehrer keine Prüfung bestehen können. Dem gegenüber giebt es namentlich in den obengenannten 3 Grafschaften Schullehrerstellen, welche außer einem stattlichen Haus und Garten L. 200, sogar L. 300 eintragen. Da ist es kein Wunder, daß sich um solche Stellen akademisch gebildete Männer, häufig Theologen bewerben. Dies ist bei den von dem Dick'schen Vermächtnis unterstützten Schulen fast die Regel, zumal da bei der Lehrerprüfung von dem Curatorium classische Bildung verlangt wird. Auch bei geringer dotirten Stellen finden sich häufig Lehrer, die eine classische Bildung schon besitzen oder sich erwerben und nur vorübergehend Schullehrer sind, indem sie auf Gymnasial- oder Predigerstellen, sogar auf akademische Lehrstühle aspiriren. Hierin liegt ein Hauptgrund von dem in Schottland so häufigen Hinausstreben über die einem Volksschullehrer nöthige Bildung was sicher der Schule keinen Gewinn bringt, zumal wenn der Lehrer auf einige Zeit

seine Schule einem untauglichen Stellvertreter überläßt, während er auf der Universität seine Studien fortsetzt. Die Gründung von Schullehrerseminarien und die Einführung des Präparandensystems war daher für Schottland so wichtig als für England. Denn nur so konnte ein eigentlicher Volksschullehrerstand geschaffen werden. Während aber im allgemeinen diese Seminarien den englischen ähnlich sind, so wird auch hier noch aus den obengenannten Gründen zu viel Gewicht auf classische Sprachen gelegt. Da den Seminaristen die Wahl zwischen Latein und einigen andern Fächern (s. o.) frei steht, so ziehen fast alle Latein vor, das nun auf Kosten anderer Fächer getrieben wird. Schon die Lehrzöglinge legen sich darauf und versäumen Nöthigeres darüber. So kommt es, daß manche Präparanden es im Lateinischen und selbst im Griechischen mit einem Primaner aufnehmen können, während sie in den eigentlichen Schulfächern wenig leisten. Im ganzen aber haben die Seminarien bis jetzt wie in England allen billigen Anforderungen entsprochen und namentlich, was die Schulmethode betrifft, einen großen Einfluß ausgeübt. Die Lehrcandidaten kommen meist von den ärmeren Classen und machen vor dem Eintritt in das Seminar den Präparandencurs durch. Die Lehrerinnen dagegen gehören meist den bemittelteren Classen an, die wenigsten sind zuvor Schulzöglinge gewesen und viele besuchen das Seminar auf eigene Kosten. — Im Jahr 1859 gab es 9 Seminarien, oder vielmehr 4 Doppelseminarien für männliche und weibliche Zöglinge, welche zwar durchaus getrennt sind, aber dieselben Lehrer haben. Zwei dieser Doppelseminarien (mit etwa 150 männl. und 160 weibl. Zöglingen) gehören der Staatskirche und 2 (mit 202 männl. und 150 weibl. Zögl.) der Freikirche an. Sie kosteten ungefähr L. 27,000 des Jahres. Das kleinste, aber darum nicht geringste, ist das der Episkopalkirche, welches 21 Zöglinge enthielt, und nicht ganz L. 1,200 kostete. Zwei Drittel dieser Kosten deckte die Unterrichtsabtheilung. Die Dienstprüfung der Seminaristen geschieht ganz wie in England. Außerdem aber haben diese wie alle Schulcandidaten eine Prüfung vor der Behörde (Presbyterium u. s. w.) zu bestehen, von der sie angestellt werden. Ueber Pensionirung sind die Bestimmungen verschieden. Am besten gestellt sind auch hier die Lehrer, welche das Dick'sche Vermächtnis genießen. Durch einen Wittwen- und Waisenfond ist für die Hinterbliebenen der Lehrer gesorgt. Um den Lehrerstand zu heben, wurde 1847 das Educational Institute of Scotland für alle Denominationen gegründet, welches unter anderem die Befähigung der Lehrer prüft und 1854 fast 2000 Mitglieder zählte. Daneben kam später ein ähnliches Institut (the General Association of teachers') für die Lehrer der Freikirche auf.

Noch muß hier der eigenthümlichen Anstalt des David Stow in Glasgow gedacht werden. Dieser gründete eine „moralische Erziehungsschule" (Moral training School), welche mit einem Wort eine gute Familienerziehung bei den Kindern der Armen ersetzen sollte. Die christlichen Lehren sollten sogleich im Leben gezeigt werden, theils durch das Beispiel des Lehrers, theils mittelst Anweisungen für das Verhalten in besonderen Fällen. Die Wahrheit, daß bloßer Unterricht noch keine Erziehung und die sittlich-religiöse Bildung die Hauptsache sei, ist vielen dadurch erst zum Bewußtsein und zur Anschauung gekommen. Um sein System weiter zu verpflanzen, gründete Stow ein Seminar. Manche Schulen wurden nach diesen Grundsätzen in größeren Städten gegründet und, was noch wichtiger ist, der Grundgedanke selbst und viele einzelne Einrichtungen fanden ihren Weg in andere Seminarien, so namentlich in das Wesleyanische; auch sind die Rettungshäuser meist nach dem Stowischen Plane eingerichtet. Ueber diese Rettungsanstalten (Industrial Schools and Reformatories) ist nur Eine Stimme. Seitdem sie ins Leben getreten sind, ist nach dem Ausspruch eines der ersten schottischen Richter kaum mehr ein Fall von jugendlichen Verbrechen vorgekommen. Besonders gerühmt wird die Anstalt in Pollockshaws, wo ganz verarmte Kinder aufgenommen, gekleidet und zum Theil gespeist werden. Die Knaben erhalten Unterricht nach eigener Wahl im Schneider-, Schuster- oder Zimmerhandwerk, die Mädchen im Nähen, Stricken und Hausarbeit. In Stranaer werden die Kinder zu tüchtigen Feld-

arbeitern herangezogen. Nicht minder wird für die **Fortbildung** der Kinder, die die Schule zu früh verlassen, namentlich in Fabrikorten, durch **Nachtschulen** gesorgt. Die Schüler zahlen ihren Schulpfennig aus ihrem Wochenlohn. Ein Anfang ist auch gemacht worden mit Schulen für besondere Gewerbe, wie Bergbau u. s. w. Endlich werden auch Schulen gegründet für „Schüler über 20 Jahre", damit diese das in der Jugend Versäumte nachholen können. So ist in der mannigfaltigsten Weise in den letzten 10 Jahren für die Förderung der Volkserziehung gesorgt worden und die Früchte dieser Anstrengungen bleiben nicht aus.

3) **Die Volkserziehung in Irland.** Den schärfsten Gegensatz zu Schottland bildet das Schulwesen in Irland. Wenn dort die Volkserziehung als wesentlicher Bestandtheil der kirchlichen Reformation angesehen, gleichzeitig mit dieser aufgenommen und seitdem mit Sorgfalt gepflegt wurde, so stellten sich ihr in Irland von Anbeginn die größten Schwierigkeiten entgegen, vornan die kirchlichen. Die Reformation in Irland war kaum etwas anderes als eine Uebertragung des reichen Kirchenguts an protestantische Pfründner, die häufig Hirten ohne Heerde waren und ihre Einkünfte außerhalb des Landes verzehrten. Die Gewaltthätigkeit, mit der den Iren eine neue Religion, von der sie nichts wußten und wollten, zudem in der Sprache ihrer Unterdrücker, welche sie nicht verstanden, aufgezwungen wurde, schürte nur das Feuer des uralten Hasses der Kelten gegen die Sachsen. Die anglicanische Kirche schien nur eine neue Zwingburg zu sein, um dem Volke auch noch das letzte Gut, die Kirche der Väter, zu rauben. Man kann sich denken, mit welchem Argwohn alles, was von der englischen Kirche und überhaupt von England aus geschah, aufgenommen wurde, und wie die erbitterten Iren auch in den bestgemeinten Maßregeln der Regierung bis in die neueste Zeit eine böswillige Absicht witterten. Nimmt man die Armut hinzu, die seit Jahrhunderten wie ein Alp auf dem Volke liegt und die mit der Armut sowie mit dem Volkscharakter eng zusammenhängende Gleichgültigkeit gegen Bildung, so erklärt es sich, daß die Volkserziehung in Irland auf der tiefsten Stufe steht und die Versuche, dem Nothstand abzuhelfen, bisher nur geringen Erfolg gehabt haben. An solchen Versuchen nun hat es nicht gefehlt. Schon in der Reformationszeit verpflichtete ein Gesetz vom Jahr 1587 jeden Inhaber einer Pfründe zur Errichtung einer englischen Schule. Aber das Gesetz blieb ein todter Buchstabe. Carl I. bestimmte (c. 1630) den Ertrag von bedeutenden Ländereien (16,000 Acker) für Schulzwecke. Es wurden 7 königliche Schulen, allerdings für höhere Erziehung, doch mit Freistellen für arme Knaben gegründet. Allein die Zahl der Freischüler war nie groß und betrug vor wenigen Jahren kaum 3 Dutzend. Ein Theil der reichen Stiftung des menschenfreundlichen Erasmus Smith, der seine zur Zeit des Gemeinwohls erworbenen Ländereien für die Förderung des Erziehungswesens bestimmte, kam den ärmeren Classen zu gut. Es wurden über 100 Schulen gegründet. Das waren aber nur ganz schwache Anfänge. Ernstlicher nahm 1730 der Erzbischof Boulter die Volkserziehung in die Hand. Er stiftete **die Gesellschaft für den Unterricht armer Kinder in der englischen Sprache und christlichen Religion**, welche 1733 Corporationsrechte erhielt („The Incorporated Society in Dublin for Promoting English Protestant Schools in Ireland"). Das irische Parlament unterstützte die Gesellschaft. Katholische Kinder wurden in die Schulen aufgenommen und ganz frei erzogen, um sie für den Protestantismus zu gewinnen. Allein diese offen ausgesprochene Tendenz, Proselyten zu machen, hemmte das Wirken der Gesellschaft. Trotz der Parlamentsunterstützung gab es 1769 nur 52 solche Schulen mit 2,100 Kindern, und als die Staatshülfe aufhörte, giengen die Schulen rasch ein. Nicht viel besser gieng es der von Watson 1793 gegründeten „Association for discountenancing vice and promoting the knowledge and practice of the christian religion", welche im Jahr 1800 von dem Parlament incorporirt und unterstützt wurde. Die Gesellschaft erbaute 100 Schulen und bestellte 300 Lehrer. Um den irischen Protestanten zu Hülfe zu kommen,

bildete sich 1807 die London Hibernian Society. Zwei Jahre darauf wurde die Irish Sunday-School Society gegründet, welche 1816 schon 30,000 Kinder zählte. Doch die wichtigste Gesellschaft war die für die Erziehung der Armen 1811 zu Dublin gestiftete Society for improving the education of the Poor in Ireland (auch Kildareplace Society genannt), die bis etwa zum Jahre 1832 Parlamentsunterstützung erhielt. Sie zählte im Jahre 1824 im ganzen 56,301 Schüler, darunter 29,964 Katholiken. Aber was war das bei einer Bevölkerung von 7 Millionen! Schulen, in denen die katholischen Kinder wenn nicht zum Lernen des englischen Katechismus, doch zum Bibellesen gezwungen wurden, konnten kein Vertrauen gewinnen. Statt in protestantische Schulen schickten die armen Leute ihre Kinder lieber zu den von ihnen selbst elend bezahlten und von den Priestern geleiteten Lehrern, welche in Scheunen und an Zäunen Schule hielten. Diese Heckenschulen (Hedge Schools) waren ein würdiges Seitenstück zu den englischen Dame Schools und hochschottischen Schulhütten. Doch wurden durch den Eifer der Protestanten auch die Katholiken zur Nachahmung gereizt. Ordensbrüder und Schwestern begannen hin und her Schulen zu errichten und dem protestantischen Einfluß entgegenzuarbeiten. — Es war zur Genüge erwiesen, daß die Katholiken sich eine protestantische Erziehung ihrer Kinder nicht aufzwingen lassen wollten. Aber war es räthlich, den Priestern, die ohnedem schon im Geruch standen, das Volk gegen die Regierung aufzuhetzen, oder den bigotten Ordensleuten die Erziehung der großen Masse der Kinder zu überlassen? In der That in einem Lande, wo fast ⁴/₅ der Bevölkerung Katholiken waren und die Protestanten selbst in Episkopale, Presbyterianer und Dissenter verschiedener Art sich spalteten, schien der einzige Ausweg in einem Erziehungssystem zu liegen, welches durch Ausscheidung des confessionellen Elementes eine Vereinigung ermöglichen und wenigstens das heranwachsende Geschlecht durch gemeinsame Erziehung enger zusammenbinden konnte.

Solche Erwägung leitete die englische Regierung, als sie 1829 eine Commission zur Berathung eines Nationalerziehungssystems (National-System hier in anderer Bedeutung als in England) niedersetzte. Die Commission bestand aus drei Staatskirchlichen, zwei Presbyterianern und zwei Katholiken. Sie vereinigte sich ohne Schwierigkeit darüber, daß die Nationalschulen für alle Kinder ohne Unterschied der Confession sein sollten. Aber den Religionsunterricht wollte man nicht ganz ausschließen. Es sollten wenigstens Auszüge aus der h. Schrift in der autorisirten Uebersetzung in den Schulen gelesen werden. So weit gab der katholische Erzbischof, Dr. Murray, nach, allein seine Bischöfe weigerten sich, eine andere als die Douayübersetzung in den Schulen zu gestatten. Der Commission blieb nichts übrig, als den Religionsunterricht von dem übrigen Schulunterricht zu trennen und einen oder zwei Tage in der Woche dafür auszusetzen. Die Forderung aber, daß das neue Testament auch von den katholischen Lehrern in den Schulen gebraucht werden solle, hatte weiter keine Bedeutung mehr. Die Commission hatte auf diese Art wohl die Katholiken gewonnen, aber die Protestanten zurückgestoßen. 17 Bischöfe der irischen Staatskirche erklärten sich gegen das Nationalsystem; von ihrer Geistlichkeit trat nicht ¹/₂₀, von den presbyterianischen Predigern nur ¹/₉ demselben bei. Die Gegner des Systems widersetzten sich aus zwei Gründen: Die Erziehung bestehe, sagten sie, nicht bloß im Unterrichte, sondern wesentlich in sittlich religiöser Bildung, die ohne bestimmte Form der Religion unmöglich sei. Sodann sei es eine Aufgabe der evangelischen Kirche in Irland, das Volk allmählich zu evangelisiren, wozu ein bedeutender Schritt geschehen sei, indem vor Einmischung der Regierung in 8000 Schulen biblischer Unterricht sei gegeben worden, was hinfort unmöglich werde. Je mehr aber die Protestanten von den Nationalschulen sich ferne hielten, um so größern Einfluß gewannen die Katholiken. Für jene war es ein harter Schlag, daß mit Einführung des Nationalsystems (1833) die bisherige Unterstützung der Kildare Place Society durch die Regierung aufhörte. Die Schulen dieser Gesellschaft konnten sich nicht mehr halten und giengen meist an die Nationalschul-Commission

über. Da nun die Nationalschulen alle andern zu verschlingen drohten, so gründeten die Episkopalen mit dem Primas von Irland und mehreren Prälaten an der Spitze die „Church Education Society for Ireland“ (1840), welche fortan von der London Hibernian Society unterstützt wurde. Um den Fortgang dieser Gesellschaften und überhaupt des irischen Erziehungswesens zu zeigen, mögen die folgenden statistischen Angaben hier eine Stelle finden, die leider weit unvollständiger sind, als die über Großbritannien, zumal, da die Resultate des Census vom Jahr 1851 in den voluminösen Einzelreporten vergraben liegen.

Im Jahr 1812 zählte man etwa 200,000 Schüler, d. h. 3·5 Proc. der Bevölkerung, dagegen stieg die Schülerzahl im Jahr 1821 auf 7·3 Proc. Bei einer Seelenzahl von 6,801,827 gab es damals in 10,387 Schulen 494,819 Schüler (nach katholischer Rechnung über 1/2 Million) und zwar 357,249 Katholiken, 91,026 Episkopale, 43,236 Presbyterianer und 3,308 Dissenter. Die Nationalschulen zählten im Censusjahr 1851 etwa 530,000 Kinder bei einer Bevölkerung von 6,615,794, und im Jahr 1858 in 5,408 Schulen nicht weniger als 803,610 Kinder (481,064 Kath., 29,130 Episk. 57,018 Presb., 2,216 Diss.). Allein von diesen waren durchschnittlich nur 519,664 auf den Schullisten, und nicht mehr als 266,091 wirklich in den Schulen. Die Church Education Society besaß im Jahr 1859 im ganzen 1,615 Schulen mit 78,487 Kindern (11,963 Kath., 51,963 Episkopalen und 14,580 Dissentern). — Die Lehrerseminarien und Musterschulen sind nach dem Vorbild der englischen eingerichtet. Die Besoldung der Lehrer ist durchschnittlich nur L. 25. Doch es wird überflüßig sein, auf Einzelnes weiter einzugehen. Fragt man nach dem Resultate der bisherigen Bemühungen, so ist dieses äußerst unbefriedigend. Der Staat hat große Summen für die Nationalschulen ausgegeben, L. 273,000 im Jahre 1858, aber nur L. 33,000 kamen aus andern Quellen dazu. Die freiwilligen Beiträge betrugen nur 4 Proc. des Gesammteinkommens, während die kirchliche Erziehungs-Gesellschaft fast L. 42,000 ohne Hülfe des Staates erhob. Wie kurz und unregelmäßig der Schulbesuch in den Nationalschulen ist, zeigen die obigen Zahlen zur Genüge. Nicht 1/3 der in den Schullisten verzeichneten Schüler besucht die Schule zu gleicher Zeit, und im Jahre 1856 wurde berechnet, daß überhaupt von den Kindern zwischen 5 und 16 Jahren kaum 1/4 Unterricht erhalte. Nach dem Berichte der Regierungsinspectoren waren von den obigen 5,408 Schulen 3,385, unter der Leitung von Priestern stehende, im traurigsten Zustande. Gut scheinen überhaupt nur die Musterschulen zu sein. Obwohl das Nationalsystem seit 25 Jahren in Wirksamkeit gewesen ist, so sind doch noch fast 2/3 der irischen Bevölkerung unfähig zu lesen. So ist es kein Wunder, daß dieses System wiederholt im Parlament als ein völlig fehlgeschlagener Versuch angegriffen worden ist. Freilich sind die Schulen der kirchlichen Gesellschaft auch nicht viel besser, aber diese sind den Nationalschulen gegenüber in großem Nachtheil, da sie keine Staatsunterstützung genießen und in vielen Fällen die nöthigen Mittel nicht aufbringen können. Aus diesem Grunde hat der Erzbischof von Armagh vor kurzem gerathen, die ärmeren Schulen der Nationalerziehungscommission zu überlassen, ein Vorschlag, der große Entrüstung hervorgerufen hat. Wenn aber die Episkopalen kein Vertrauen zu den Schulen haben, die zum größten Theil unter der Leitung von Priestern stehen und katholische Lehrer haben, so sollte man denken, daß die Katholiken um so mehr mit dem Nationalsystem zufrieden sein würden, zumal da der Staat ihre Schulen fast ganz unterhält. Allein wie wenig dies der Fall ist, zeigt der vor einem Jahre gemachte, übrigens vergebliche Versuch der katholischen Bischöfe, die Volkserziehung der Oberaufsicht der Regierung zu entreißen und ganz in ihre Hand zu nehmen. Es ist demnach auch in Irland, wie in England die confessionelle Richtung im Erziehungswesen immer mehr hervorgetreten, und es ist in neuester Zeit vielfach vorgeschlagen worden, daß das in Großbritannien als zweckmäßig bewährte System der Cooperation der Regierung auch in Irland eingeführt werden solle.

4. Kritik. Legt man das deutsche Schulwesen als Maßstab der Beurtheilung an, so steht, um von Irland gar nicht zu reden, England und ebenso Schottland hinter Deutschland ohne Frage zurück. Das haben auch die Sachverständigen in England keinen Hehl. Es ist die Hoffnung ausgesprochen worden, daß England in 20 Jahren sich mit andern Ländern werde messen können. Und das wird das Richtige sein, vorausgesetzt, daß das Erziehungswesen intensiv und extensiv in demselben Maße sich entwickelt, wie in den letzten Jahrzehnten. Vergleicht man aber England wie es ist mit England wie es war, so muß man staunen über den gewaltigen Umschwung und Fortschritt im Volkserziehungswesen binnen der letzten 30 Jahre. Zuvor galt Erziehung für einen Luxusartikel, der nur dem Wohlhabenden zugänglich und nöthig sei. Nun aber hat sie der Staat und die Kirche als Pflicht erkannt. Volkserziehung ist als eine der wichtigsten socialen Fragen in den Vordergrund getreten. Es gab früher keinen Volksschullehrerstand. Einen solchen geschaffen zu haben ist das Verdienst einzelner hervorragender Männer, so wie des Parlaments und der Regierung. Die Lehrerseminarien haben einen Vergleich mit den besten auf dem Continent nicht zu scheuen. Die daraus hervorgehenden Lehrer und Lehrerinnen sind zum größten Theil ihrer Aufgabe gewachsen. Was namentlich die letzteren betrifft, so zeigt die immer steigende Nachfrage nach ihnen am besten, daß sie ihren Posten ausfüllen. Auch ist die Furcht, daß sie ihren Beruf leicht aufgeben würden, eine unbegründete gewesen. Von allen, die den Seminarcurs durchgemacht haben, sind heute noch 9/10 im Amte, — von dem übrigen Zehntel mehrere mit Tod abgegangen, und nur wenige ausgeschieden. Das cooperative System der Unterrichtsabtheilung hat sich als zweckmäßig erwiesen. Es hat den Zwang vermieden und die freie Thätigkeit angeregt, dabei die so nöthige Gleichmäßigkeit des Erziehungsplanes angebahnt. Der einzige Vorwurf, der diesem System gemacht werden kann, ist der, daß eben die Schulen, die ihrer Armut wegen der Hülfe am meisten bedürfen, diese nicht erlangen, so lange sie die gestellten Bedingungen nicht erfüllen. Nur ist schwer zu sehen, wie das geändert werden kann, ohne die Anforderungen an die Leistungen der Lehrer herabzustimmen, was nicht zu wünschen, oder das Cooperationssystem in ein Staatserziehungssystem umzuwandeln, was in England kaum thunlich ist. Wie es jetzt steht, so ist für einen tüchtigen Lehrstand gesorgt. Aber dies ist nur eines von den zwei Erfordernissen für eine gute Erziehung. Das andere Erforderniß ist, daß der gebotene Unterricht gehörig benützt wird. Daß letzteres nicht geschieht, ist der Grund von dem bis jetzt nicht befriedigenden Gesammtresultat der Volkserziehung. In den Trauregistern, welche hier einen ziemlich sichern Maßstab abgeben, hat noch im Jahr 1857 1/3 der Getrauten den Namen nicht unterschreiben können. Und noch wird über die grobe Unwissenheit der Landbevölkerung vielfach geklagt. Aber das Misverhältnis zwischen Lehrmitteln und Leistungen der Schulen erklärt sich, wenn man die großen Schwierigkeiten bedenkt, mit denen die Volkserziehung zu kämpfen hat, besonders den kurzen, unregelmäßigen und zu frühen Schulbesuch. Es ist keine Hoffnung auf Abstellung dieses Uebelstandes. Die ärmeren Eltern nehmen ihre Kinder von der Schule weg sobald sie etwas verdienen können, und das geschieht mit dem 10. oder 11. Jahre. Nur 1/4 der Volksschüler genießt die Vortheile einer länger dauernden Schulzeit und für diese ist der Schulplan trefflich angelegt, aber für die Masse der Kinder nicht. Wenn diese Lesen, Schreiben und etwas Rechnen lernen, so ist das alles, was erwartet werden kann. Bedenkt man dies, so müßen starke Zweifel entstehen, ob England je die Stufe der Volksbildung erreichen wird, auf der Deutschland steht, es müßte denn in Abendschulen durch tüchtige Lehrer auf dem in den Tagschulen gelegten Grund fortgebaut werden. Um noch einige andere Vergleichungspuncte hervorzuheben, so ist der Unterricht im allgemeinen noch vielfach mechanischer und oberflächlicher als in Deutschland, wobei aber anerkannt werden muß, daß die Methode in vielen Schulen höchst anziehend und praktisch ist. In allem, was die äußere Einrichtung der neugebauten Schulen wenigstens betrifft, wird England der Vorzug gebühren. Zweckmäßig

sind auch die kurzen Lectionen und das Wechseln von Sitzen, Gehen und Stehen. Besondere Beachtung verdient die Trennung der Geschlechter und Leitung der Mädchenschulen durch Lehrerinnen, was sich in England als das in jeder Hinsicht geeignetste erprobt hat. Die Behandlung der Schüler ist vielleicht mehr entgegenkommend und nachsichtiger als in Deutschland, das Benehmen der Kinder freier und frischer, aber auch unbekümmerter und ungebundener. Es schlägt auch in diesen Schulen, so gut wie in den höheren, der nationale Charakter der Selbständigkeit und Freiheit durch. —

II. **Das gelehrte Schulwesen in Großbritannien und Irland.** 1) Vorbemerkung. Viel schwieriger als bei dem Volksschulwesen ist es hier, eine umfassende und gleichmäßige Ueberschau zu gewinnen. Dort war die, allerdings nicht leichte, Aufgabe, das weit zerstreute, ungleichartige und vielfach unverarbeitete Material zusammen zu bringen und zu einem Ganzen zu verarbeiten. Aber in den Berichten der Regierungsinspection war doch ein centraler Standpunct gegeben. Ein beträchtlicher Theil des Gebietes konnte gewissermaßen mit demselben Auge überschaut und beurtheilt werden. Und da die Seminarien und Volksschulen den Besuchern offen stehen, war der große Vortheil geboten, nicht bloß eine unabhängige Anschauung zu gewinnen, sondern auch das Resultat der eigenen Beobachtung mit dem in den Regierungsberichten angelegten Maßstab zu vergleichen und diesen zu würdigen. Zudem ist die Volkserziehung so vielfach und von den verschiedensten Standpuncten aus im Parlament, wie in Flugschriften und der Tagespresse besprochen worden, daß eine Darstellung des Volksschulwesens versucht werden konnte, die der Wahrheit nicht sehr ferne sein möchte. Für das gelehrte Schulwesen aber giebt es keine Regierungsinspection. Jede Schule ist unabhängig, ein Ganzes für sich. Einen allgemeinen Maßstab bieten bis auf einen gewissen Grad nur die Universitätsprüfungen und die immer allgemeiner werdenden Staatsprüfungen, deren Resultate mit Angabe der Schulen, von denen die Candidaten kommen, veröffentlicht werden. Doch zeigen diese mehr nur die Leistungen der verschiedenen Anstalten für einen bestimmten Zweck, als den eigentlichen Werth einer Schule. Dem Unterricht beizuwohnen ist in England, mit wenigen sehr dankenswerthen Ausnahmen, nicht gestattet. Anders ist es allerdings in Schottland, das übrigens nur wenige höhere Schulen hat. Während es aber immerhin noch möglich ist, mit den größern Schulen sich bekannt zu machen, da ihre Prüfungs- und Preisbewerbungsfragen veröffentlicht werden, und die Rectoren dem, der mit einem bestimmten Zweck sie um Aufschluß angeht, solchen meist bereitwillig geben, und endlich eben diese Anstalten so häufig Gegenstand öffentlicher Besprechung sind, so ist über die zahlreichen Schulen mittleren und unteren Ranges über die engsten Kreise hinaus wenig bekannt, und noch weniger über die Privatschulen, deren wohl fünfmal so viel sind, als aller öffentlichen, und zwar in den mannigfaltigsten Abstufungen von den besten, die hinter Gymnasien nicht zurückstehen, bis zu den allerschlechtesten, in denen kaum was anders als das Hungern gelernt wird. Das Realschulwesen läßt sich von dem gelehrten nicht trennen, da es mit diesem verflochten ist, meist in der Art, daß besondere Realabtheilungen oder Classen in den Hauptschulen gebildet werden. Es würde sehr interessant sein, auch die Universitäten, welche wie namentlich die schottischen und irischen vieles aufnehmen, was in den Kreis der Gymnasialbildung gehört, in die folgende Betrachtung hereinzuziehen, ferner die Militärakademien, Bergwerkschulen, die Kunstschulen, die Ladies-Colleges, u. s. w. Allein um dies in genügender Weise zu thun, müßten die dem gegenwärtigen Artikel gesteckten Grenzen weit überschritten werden. Es handelt sich mehr darum, von den gelehrten Schulen im engern Sinn ein möglichst treues Bild zu geben, und dabei sowohl den allgemeinen Charakter hervorzuheben, als die einzelnen Züge, so weit es in der Kürze thunlich ist, auszuführen.

2) Schulstatistik. Die hiehergehörigen Angaben sind weit nicht so vollständig, als bei den Elementarschulen, und überdies so mit der allgemeinen Schulstatistik verschlungen, daß nicht genaue Zahlen, sondern nur annähernde, auf verschiedenen Berech-

nungen ruhende Schätzungen gegeben werden können. Auch hier ist zunächst vom Census des Jahres 1851 auszugehen. Nimmt man an, daß ein Viertel der Bevölkerung den höheren und mittleren Ständen angehört, so belief sich in England die Zahl der betreffenden Kinder zwischen 3—15 Jahren auf 1,227,174. Da ferner die durchschnittliche Schulzeit dieser Kinder ziemlich sicher auf 6 Jahre geschätzt wird, so würde die Zahl der im Unterricht stehenden Kinder etwa 600,000 betragen haben. Von dieser Gesammtzahl kommen etwa 5/6 auf die Privatschulen. Es ist nämlich schon oben gesagt worden, daß von allen 721,396 Kindern in 30,524 Privatschulen etwa 1/3 in mehr als 15,000 Schulen der geringsten Art der ärmsten Classe angehöre, so daß ungefähr 500,000 Kinder in nicht ganz 15,000 Privatschulen auf die mittleren und höheren Stände zu rechnen sind. Sodann werden nach den Censusangaben etwa 50,000 Kinder in Familien von Hauslehrern und Gouvernanten erzogen. Es würden also für die öffentlichen Schulen etwa 50,000 Schüler bleiben.

Es fragt sich nun, welcherlei Unterricht diese Schüler erhalten, um darnach die Qualität der Schulen bestimmen zu können. Die folgende Zusammenstellung zeigt, wie viele Schüler einen über die Elementarfächer hinausgehenden Unterricht genießen. Aus der ganzen Schülerzahl (2,144,378) wurden in den nachstehenden Fächern unterrichtet.

	Neue Sprachen.		Alte Sprachen.		Mathematik.		Zeichnen.	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
in öffentl. Schulen	18,498	6,472	21,123	1,471	21,889	597	40,425	6,101
in Privatschulen	28,669	27,663	28,414	2,007	20,295	1,116	22,725	11,808
Zusammen	47,167	34,135	49,537	3,478	42,184	1,793	63,150	17,909

Diese Zahlen zeigen zunächst nur, wie viele Schüler, gleichviel in welchen Schulen, sich bei den einzelnen Fächern betheiligen, die eigentliche Zahl der Schüler, die eine höhere Erziehung genießen, ist damit noch nicht gegeben. Mathematik und Zeichnen nun ist in den bessern Schulen mit den Sprachen verbunden, aber schwierig ist die Frage, wie viele Knaben die alten und neuen Sprachen zugleich lernen. Mit andern Worten: während die Zahl der Lateinlernenden gegeben ist, läßt sich die Zahl der Realschüler nicht bestimmen. Sie wird keinesfalls 40,000, vielleicht nicht die Hälfte betragen. Bei den Mädchen dagegen sind die neueren Sprachen ein sicheres Kriterium der höhern Bildung, da die alten nur eine seltenere Zugabe in den Schulen ersten Ranges sind. Nimmt man nun die alten Sprachen für die Knabenschulen, die neuen für die Mädchenschulen als Erforderniß einer höhern Bildung an, so lassen sich aus der Masse aller Schulen die höhern ausscheiden. Dabei kommen besonders die in den Censustafeln als II. Classe bezeichneten „Collegiate und Grammar Schools“ in Betracht, die fast alle in den vergangenen Jahrhunderten gestiftet worden sind, sodann die größtentheils in der neueren Zeit gegründeten Confessionalschulen (Cl. III.) und einige andere aus Classe I u. IV.

Oeffentliche Schulen:		Knabenschul. (Alte Spr.)	Mädchenschul. (Neue Spr.)
Classe II.	Collegiate and Grammar Schools	397	17
	Andere dotirte	195	34
Classe III.	Confessionalschulen	275	147
Cl. I. u. IV.	Andere Schulen	57	45
	Zusammen	924	243
Privatschulen		2,505	3,576

Nimmt man die Zahl der Schüler, die die alten, der Schülerinnen, die die neuen Sprachen lernen, hinzu, so ergiebt sich folgende Zusammenstellung:

	Schulen	Schüler	Schulen	Schülerinnen	Alle Schulen	Alle Schüler
Oeffentliche Schulen	924	21,123	243	6,472	1,167	27,595
Privatschulen	2,505	28,414	3,576	27,663	6,081	56,077
Zusammen	3,429	49,537	3,819	34,135	7,248	83,672

Dies sind überhaupt nun alle Schulen, in denen irgendwie Unterricht in Sprachen gegeben wird, ohne daß sie deshalb Anspruch auf den Namen einer höhern Schule machen könnten. So kommen z. B. sicher die Schulen der I. u. IV. Classe (die für Matrosen-, Soldaten- und Fabrikkinder sind) hier nicht in Betracht, und wie viele außerdem noch in Abzug zu bringen sind, läßt sich nicht sagen. Nach dem Educational-Register gab es im Jahr 1854 nicht ganz 800 höhere öffentliche Schulen, und nach der Clergy List vom Jahr 1860 etwa 380 höhere Schulen (Collegiate und Grammar Schools) in Verbindung mit der englischen Staatskirche, an welchen etwa 615 Geistliche als Lehrer angestellt waren. Somit ist die Abweichung der obigen Berechnungen von diesen aus ganz verschiedenen Quellen fließenden Angaben nicht groß und erklärt sich, wenn man bedenkt, daß manche der oben mitgezählten Schulen in der That keine höhere Schulen sind, wenn auch das Lateinische unter den Lehrfächern mitaufgeführt ist. Dasselbe gilt auch von den Privatschulen, von denen die geringeren in ihren Speisezettel als Lockspeise manches aufnehmen, was gar nicht, oder doch nur in schlechter Qualität vorhanden ist. Daher es nicht zu verwundern ist, daß in dem Educational-Register nur 1375 Privatknabenschulen der bessern Art nach einer übrigens nicht vollständigen Zählung aufgeführt werden, während oben 2505 angegeben waren. — Noch aber bleibt nach Abzug von 2505 Knaben- und 3576 Mädchenschulen, zusammen 6081, eine beträchtliche Zahl von Privatschulen, nämlich etwa 8705 übrig, in welchen die höhern Fächer gar nicht gelehrt werden, sondern nur Lesen, Schreiben, Rechnen, Grammatik und Geographie. Es sind das die sogenannten Commercial Schools, welche weit mehr den Nationalschulen gleichen, als den vorhin genannten, und daher hier nicht ferner zu berücksichtigen sind.

In der obigen Berechnung ist die Altersclasse bis zum 15. Jahre in Anschlag gebracht worden. Es wäre noch übrig, die Zahl der Schüler vom 15. Jahre an aufwärts zu ermitteln. Allein dies ist nach den Censustafeln kaum möglich, nicht bloß weil das Hergehörige nicht weiter für sich verarbeitet, sondern auch weil es keinem geringen Theil in die allgemeinen Angaben verwoben ist, wie z. B. bei der Vertheilung der Schüler nach den Lehrfächern.

Ebensowenig läßt sich die Zahl der Lehrer genau bestimmen. Durchschnittlich kommen nach dem Census auf eine Grammar School 2—4 Lehrer, auf die 380 staatskirchlichen Schulen 1—2 Geistliche, wobei die Unterlehrer und Fachlehrer nicht mitgezählt sind, welche wohl ebensoviel, wenn nicht mehr betragen, so daß etwa 3 Lehrer auf die Schule gerechnet werden können. Somit würden etwa 2500 Lehrer und 650 Lehrerinnen an öffentlichen Schulen angestellt sein; auf die höhern Privatschulen werden vielleicht je 2 Lehrer oder Lehrerinnen zu rechnen sein (ohne gelegentlich verwendete Fachlehrer) also etwa 5000 Lehrer und 7000 Lehrerinnen, auf die niedern Privatschulen gegen 10,000. Doch diese Annahmen sind unsicher.

Endlich läßt sich auch über die Einkünfte der höhern Schulen nur annähernd nach den hier sehr unvollständigen Censusreporten und andern Angaben etwas sagen. Die Einkünfte der fundirten Schulen aus Stiftungen werden auf L. 500,000 angeschlagen,

wovon weit der größere Theil auf die obengenannten Schulen der Classe II, etwa 600 an der Zahl zu rechnen ist.

Ueber Schottland ist hier wenig zuzufügen zu dem, was schon oben in der Volksschulstatistik gesagt ist. Werden die alten Sprachen für die Knaben, die neuen für die Mädchen als Maßstab der höhern Bildung angesehen, so ergiebt sich das Folgende:

	Unterricht in alten Sprachen		Unterricht in neuen Sprachen	
Oeffentliche Schulen:	1,445	Knaben: 9,593	Schulen: 453	Mädchen: 4,211
Privatschulen:	215	„ 2,185	„ 246	„ 2,334
Zusammen:	1,660	„ 11,778	„ 699	„ 6,545

Allein nach dem früher Bemerkten wird in vielen Volksschulen Latein gelehrt, und nur die 47 Burgschulen könnten als höhere angesehen werden, in welchen durchschnittlich 48 Schüler Unterricht in classischen Sprachen erhalten. Doch nicht einmal die 47 Schulen sind als Gymnasien anzusehen, sondern nur etwa 6 oder 7 davon, auf welche die meisten classischen Schüler fallen. Das Educational-Register (1854) zählt nur etwa 15 höhere Schulen (High Schools), Akademien, und Grammatikschulen auf mit ungefähr 3000 Schülern.

Irland hat etwa 30 höhere Schulen, darunter die 7 von Carl I. gestifteten und reich ausgestatteten königlichen Schulen, die aber vor 10 Jahren zusammen nicht 300 Schüler zählten.

3) Die öffentlichen Schulen (Public Schools; Colleges, Grammar Schools). Aus der bunten Masse der englischen Schulen ragen die großen Anstalten hervor, die sich nach der Zeit ihrer Gründung wie nach ihrem Wesen in 2 Hauptclassen theilen: die alten Erziehungsanstalten und die neueren Unterrichtsanstalten. Während die letzteren den deutschen Gymnasien zu vergleichen sind, so stehen die ersteren den englischen Universitäten näher. Sie sind in engster Beziehung zu den Collegien der beiden Hochschulen gegründet worden und ganz darauf angelegt, die liberale Erziehung vorzubereiten, die auf der Universität vollendet werden soll. Sie sind völlig unabhängige, in sich abgeschlossene Institute, freie Reichsanstalten, wie die Universitäten, ja wie die Staatskirche selbst — in Verbindung mit dem Staatsganzen, aber ohne unter der Controlle der Staatsregierung zu stehen. Als Glieder des englischen Gemeinwesens sind sie mit diesem herangewachsen. Ihre Entstehung fällt in die Zeit, wo die englische Nationalität, die politische und kirchliche Freiheit sich entwickelte. Winchester College wurde gegründet, als der Morgen einer neuen Zeit dämmerte. Eton College blühte schon, als der Rosenkrieg ausbrach, die Schola Coletana war die Erstlingsfrucht des Humanismus und die übrigen großen Schulen wurden in der Reformationszeit ins Leben gerufen. Eton und Westminster-College, dem bald Harrow School den Rang streitig machte, sind Jahrhunderte lang Collegia illustria gewesen, wo die Söhne des zahlreichen und mächtigen englischen Adels ihre Bildung erhielten. Die unabsehbare Reihe der Männer, die in Staat und Kirche, in Kunst und Wissenschaft, im Frieden oder Krieg sich ausgezeichnet haben, ist aus diesen alten Schulen hervorgegangen. Es ist nicht beschränkte Vorliebe für das Alte, wenn mit Stolz hingezeigt wird auf die Wände, die gleich ägyptischen Denkmälern mit Schriftzeichen bedeckt sind, auf die Bänke, wo Addison, Byron, Peel oder Wellington ihre Namen eingeschnitten haben, wenn Staatsmänner und Gelehrte mit einer Begeisterung von ihrer ehemaligen Schule reden, als gehörten sie ihr noch an, wenn überhaupt der Engländer mit Liebe und Ehrfurcht an diesen altehrwürdigen Anstalten hängt. Es begreift sich aber auch, daß hier, wenn irgendwo, das Nolumus leges Angliae mutari seine Geltung behält und daß diese Schulen viel-

fach das Gepräge des Alterthümlichen, wenn nicht Veralteten tragen, etwa wie die Oberrichter in Alongeperücke und Talar. Aber was so äußerlich in vielleicht auffälliger Weise auftritt, ist nur der Ausdruck des dem englischen Volke eigenen conservativen Charakters, des Sinnes für Continuität, die nie mit der Vergangenheit bricht und nur im Festhalten oder sehr vorsichtigen und allmähligen Fortbilden des Alten eine Bürgschaft sieht für den sichern Besitz in der Gegenwart. Will man sich wundern, daß heute noch wie vor 400 Jahren die Schüler in Eton in einem ungeheizten Schulraume frieren und auf dem Knie schreiben müßen, und daß die Prügelstrafe nach dem Schulgesetz auch noch bei dem Primaner kann angewendet werden, so vergesse man nicht, daß es in England überhaupt kein Gebiet gibt, sei es Staat oder Kirche, Corporations= oder Standeswesen, wo sich nicht veraltete Gesetze und Einrichtungen finden würden. Man läßt sie stehen, wie alte Bäume, bis sie entweder, wenn innerlich faul, von selbst zusammenfallen, oder wenn noch Lebenskraft in ihnen ist, neue Schoße treiben. Nur wo die allgemeine Stimmung sich entschieden gegen eine Einrichtung ausspricht, wird die Axt an die Wurzel gelegt. Wie aber die alten Formen neu belebt werden können, das hat Thomas Arnold, der Magister Angliae, glänzend bewiesen.

Um aber eine bessere Einsicht in die gegenwärtige Einrichtung und Bedeutung der alten Schulen zu gewinnen, muß ein Blick in ihre Vergangenheit geworfen werden. Es kommen dabei hauptsächlich die Anstalten in Betracht, welche Alumnate sind: die Schulen zu Winchester (gegründet 1387), Eton (1441), Westminster (c. 1565), Rugby (1567), Harrow (1571), Christs Hospital oder Blue Coat School (1552) und Charterhouse School (1611), beide in London, sodann die Grammar Schools: St. Pauls School (1509), Merchant Taylors School (1561) zu London, und die von König Edward VI. im Jahr 1552 gestifteten Freischulen in Birmingham, Bedford und Tunbridge, sowie die 1834 auf Grund einer alten Stiftung erweiterte City of London School. Die alten Alumnate wurden nach einem ähnlichen Plane, wie die Universitätscollegien gegründet. Sie waren halb kirchliche, halb pädagogische Institutionen. Wo nicht ein geistliches Collegium sich schon vorfand (wie bei den Kathedralschulen Westminster u. a. das Domcapitel), wurde ein solches geschaffen. So stiftete Wykeham zu Winchester ein Collegium, bestehend aus einem Vorsteher (Warden), 10 Caplanen, andern Klerikern und Chorsängern, welchen die Verrichtung des täglichen Gottesdienstes oblag, und in Verbindung damit das Alumnat für 70 Knaben mit einem Hauptlehrer (Head Master) und einem Unterlehrer (Lower Master). Ganz ähnlich war die Stiftung Heinrichs VI. zu Eton. Hier gehörten zu dem Collegium ein Probst (Provost), 10 (später 6) Priester, 4 Kleriker und 16 Chorsänger, ein (später 2) Lehrer für 25 (nachher 70) Alumnen, außerdem wurden auf Kosten der Stiftung 25 arme alte Leute erhalten, die für den König und für die lebenden sowie die verstorbenen Glieder des Königshauses beten sollten. Auch später noch wurden in einzelnen Stiftungen andere wohlthätige Zwecke mit dem der freien Erziehung vereinigt, wie bei König Edwards Stiftung in London, welche 3 Anstalten in sich begriff, ein Alumnat (Christs Hospital), ein Krankenhaus (St. Thomas's Hospital) und eine Besserungsanstalt (Bridewell) und ebenso bei Suttons Stiftung im frühern Karthäuserkloster (Charterhouse), wo ebenso für den Unterhalt von 80 „Armen Brüdern" wie für die Erziehung von 40 Knaben gesorgt war. Aber von der Reformation an wurden selbstverständlich keine geistliche Collegien mehr mit den Alumnaten verbunden, daher auch diese nicht mehr Colleges, sondern Schools genannt wurden (wie Rugby, Harrow rc.). Die alten Collegien übrigens wurden nicht aufgehoben, sondern bestanden fort als ehrenvolle Ruhestellen für die emeritirten Lehrer des Alumnates. So hat z. B. Eton College noch heute außer dem eigentlichen Alumnate sein altes Collegium, das aus dem Probst, Viceprobst, 6 Fellows (socii collegii) und 3 Conducts, die den Gottesdienst besorgen, besteht. Sie sind alle Geistliche und können neben dieser Sinecure eine Pfarrei haben. Der Probst, gewöhnlich der frühere Headmaster, ist Ehrenvorstand der ganzen Anstalt, ohne

sich bei der speciellen Leitung der Schule, die in den Händen des Headmasters ist, zu betheiligen.

Der ursprüngliche Zweck bei Gründung der Alumnate war die Erziehung armer Knaben. Allein in einer Zeit, wo diese Anstalten wenn nicht die einzigen, doch die einzig guten waren, begreift es sich leicht, daß auch der Adel und die wohlhabenderen Bürger ihre Söhne dort bilden ließen. Diese nahmen Theil am Unterricht, wohnten aber in der Stadt, meist bei Bürgersfrauen (Dames, ein Wort das in Eton längst generis communis geworden ist) oder bei Anstaltslehrern. Die Alumnen wurden Collegers oder Kings Scholars (Eton) Queens Scholars (Westminster) Foundation Scholars (Winchester ꝛc.) genannt und hatten Kutte und Kappe (ähnlich wie die Studenten auf der Universität) zu tragen. In Christs Hospital wurde für sie eine Tracht vorgeschrieben, die halb aus der Mönchszeit halb aus der bürgerlichen Kleidung des 16. Jahrhunderts genommen war und in einem kuttenartigen blauen Rock mit rothem Ledergürtel, gelbem Unterkleide, gelben Strümpfen und weißen Bäffchen bestand, und heute noch unverändert getragen wird. Aehnliche Vorschriften wurden für das Charterhouse und andere Anstalten gegeben. Die Stadtbursche (Oppidans, Commoners) genannt, waren in diesem Stück nicht beschränkt. Doch hat sich auch bei ihnen eine eigene Tracht gebildet. So tragen, z. B. gegenwärtig die jüngeren eine dunkle Jacke und Hut, die älteren Schüler in Eton eine weiße Halsbinde, sonst aber eine beliebige Tracht. Dadurch übrigens, daß schon frühe die Zahl der Stadtbursche, die den mittleren und höchsten Classen angehörten, die der Alumnen weit übertraf (in Eton jetzt fast ums zwölffache) wurde der Charakter der Schulen geändert. Die Söhne der höheren Stände gaben den Ton an und die Freistellen wurden immer weniger an Knaben aus den ärmeren Classen vergeben, und wo der Eintritt in dieselben von einer competitiven Prüfung abhieng, galt es für eine Auszeichnung Freischüler zu werden. Es ist vielfach darüber geklagt worden, daß auf diese Art der Absicht der Stifter zuwider die Wohlthat einer freien Erziehung den Armen entzogen werde, um sie Bemittelteren zuzuwenden. Diese Klage hat ihr vollstes Recht, wo, wie nicht selten, die bedeutend vermehrten Einkünfte nicht für Erziehung sondern für Sinecuren verwendet werden. In Beziehung auf den andern Punct aber ist nicht mit Unrecht erwiedert worden, daß die Stifter ebenso das Interesse der Kirche und des Staates als der Armen im Auge gehabt haben. Im Mittelalter nun, wo die höhern und mittlern Stände im allgemeinen wenig Lust gezeigt haben, sich einem vieljährigen strengen Studium hinzugeben, sei es nöthig gewesen, Kinder der ärmeren Classen durch Vorhalten großer Vortheile dafür zu gewinnen, das aber habe sich längst geändert. Es sind nun allerdings manche Knaben aus den ärmsten Classen mittelst dieser Alumnate zu den höchsten Stellen emporgestiegen, aber auch eine große Zahl aus dem Mittelstande, talentvolle Söhne aus gebildeten aber nicht sehr bemittelten Familien, denen ohne die Vortheile jener Stiftungen eine höhere Laufbahn unmöglich geworden wäre, da eine tüchtige Schul- und Universitätsbildung in England allezeit sehr kostspielig war und noch ist. Da war nun durch die alten Stiftungen reichlich gesorgt, denn gleichzeitig mit Winchester und Eton war das New College in Oxford und St. Johns College in Cambridge mit je 70 Freistellen für die Alumnen jener Schulen gegründet worden. Außerdem hat Winchester College jetzt 20 Stipendien (Exhibitions) im Werth bis auf L. 50 und Eton 25 Stipendien im gleichen Betrag und 6 Preise für besondere Leistungen (zu L. 50) jene auf 4, diese auf 3 Jahre zu vergeben, Westminster College hat 3 Freistellen in Christ Church, Oxford (à L. 120 p. a. auf 7 Jahre) und 6 Stipendien (L. 40—50) Christs Hospital 16 Stipendien (L. 80—100 p. a. auf 4 Jahre), und die 40 Charterhouse Alumnen erhalten alle, wenn sie die Universität beziehen, jährlich L. 80—100. Rugby und Harrow haben weniger. Dagegen von der andern Classe von Schulen ist besonders die Merchant Taylors School reich, sie hat 37 Freistellen in St. Johns College, Oxford und 16 Stipendien (L. 50—60) zu vergeben.

Die Alumnate waren klösterlichstreng eingerichtet. „Aut disce, aut discede, manet sors tertia caedi," lautet die Inschrift in dem Winchester College, und darüber ist zu sehen Mitra und Krummstab, als Preis des Lernens, Tintenfaß und Schwert als Folge des Austritts, endlich die Birkenruthe oben über dem Prügelplatze. Die Ruthe wurde in all diesen Schulen nicht spärlich gebraucht. In Eton war Freitag der Prügeltag und in Westminster rühmte sich der seiner Zeit so bekannte Dr. Busby, der sein Rectoratsjubiläum feiern konnte, sein Stock sei das Sieb, um die guten Schüler auszuscheiden. Aber den Stock zu appliciren war allezeit Vorrecht des Rectors. Die Schulordnung war streng geregelt. Um 5 Uhr standen die Knaben auf, jeder hatte sein Bett in Ordnung zu bringen. Dann marschirten sie zum Waschtisch. Um 6 Uhr war Morgengebet, um 7 fiengen die Lectionen an, 11 Uhr war die Mittagsstunde, wobei Hammelfleisch das tägliche Gericht war. Nach kurzer Erholungszeit begannen wieder die Lectionen, und nach dem sehr frugalen Abendbrod (gewöhnlich nur Butterbrod) giengen die Alumnen um 8 Uhr zu Bett. Der Schlafsaal, die Speisehalle und das Schulzimmer waren anfänglich für alle Schüler gemeinschaftlich. Um die Beaufsichtigung der Knaben den Lehrern zu erleichtern, wurden aus der obersten Classe „Praepositors" (Prepostors) bestellt, welche in dem Schlafsaale, bei Tisch und beim Spiel auf Ordnung zu halten, die abwesenden anzumerken und darauf zu sehen hatten, daß alle hübsch gewaschen zur Schule kamen. Dafür hatte aber auch jeder Prepostor das Recht, sich aus den jüngern Knaben einen „Fuchs" (Fag) zu wählen, der kleinere Dienste für ihn thun mußte und dagegen sich des besondern Schutzes seines Herrn („master") erfreute.

Wie überall, so war auch hier in älteren Zeiten das Lateinische fast der einzige Unterrichtsgegenstand und das einzige Bildungsmittel. Besonderer Werth wurde von Alters her auf das Versemachen gelegt. Schon im 15. Jahrhundert galt es als ein Kennzeichen des feingebildeten Mannes und bis heute ist es Etons größter Stolz gewesen, auf diesem Felde die Palme davon zu tragen. Am Neujahr und bei sonstigen festlichen Gelegenheiten versuchten die jungen Musensöhne ihre Kunst; auch um Erlaubnis, in campum zu gehen und dergleichen mußte in Versen nachgesucht werden. Die lateinische Prosa wurde darüber nicht versäumt. Die lateinisch geschriebene Syntax der Eton Grammar fingen die Knaben an auswendig zu lernen, noch ehe sie den Sinn verstanden. Die Classiker wurden fleißig gelesen und nicht bloß in sondern auch außer der Schulzeit Lateinisch gesprochen. In der Mitte des 16. Jahrhunderts wurde auch das Griechische in den großen Schulen eingeführt, und hauptsächlich in Christs Hospital gepflegt, wo die oberste Klasse „die Griechen" in dieser Sprache das Gleiche erstrebten, was die Etoner im Lateinischen. Ein Jahrhundert später findet sich sogar neben dem Lateinischen und Griechischen in Westminster School auch das Hebräische und Arabische und in Christ's Hospital Mathematik und Navigationskunde. Doch die classischen Sprachen blieben weit die Hauptsache, und während anderswo längst andere Fächer in den Kreis der Unterrichtsgegenstände aufgenommen waren, hielten die alten Schulen an dem Grundsatz fest, daß eine Meisterschaft in den classischen Sprachen die beste Vorbildung sei für jeden höhern Beruf. Erst in den letzten Jahrzehnten sind auch hier wesentliche Aenderungen eingetreten. Doch ehe von diesen die Rede ist, muß, um das Bild der alten Schulen zu vervollständigen, noch auf eine andere, so charakteristische Seite hingewiesen werden, die alten Gebräuche und die Spiele, welche die Schüler fast mit noch größerem Eifer festgehalten haben, als die Lehrer den alten Lehrplan. Die kirchlichen Feste und andere Gedächtnistage brachten eine erwünschte Unterbrechung der klösterlichen Strenge. Die Knaben erhielten Spielfreiheit und zum Theil kleine Geldgeschenke. Wie in der vorreformatorischen Zeit die Mysterien meist von den Meßknaben aufgeführt wurden, so führten die Westminsterschüler vor Weihnachten Terenzische Lustspiele mit humoristischem Prolog und Epilog auf. Fastnacht war in allen Schulen eine wichtige Zeit. Am Tag zuvor, der freigegeben war, erlustigten sich die Etoner mit Spiel und lateinischen Lob- und Spottgedichten auf Vater Bacchus. Auch Mittwoch

war noch Spieltag bis zur Nacht, dann wurde von dem Stiftskoch ein Pfannkuchen an die Schulthür angeheftet „für die jungen Raben". Etwas anders war es in Westminster, wo der Koch einen Kuchen über die Barre, welche die Ober- und Unterschule trennte, hinüberwarf zum Zeichen, daß das Carnisprivium beginne. Zuvor hatten sich die Knaben an einem Hahnenkampf ergötzt, den sie in dem den Musen heiligen Raume veranstalteten. Jahrhunderte lang erhielt sich (bis vor 16 Jahren) das berühmte Fest „Montem," das die Etoner um Pfingsten feierten, und dessen Ursprung in die alte katholische Zeit fällt. Die Schüler in phantastischem Aufzug machten eine Procession nach einem benachbarten Berg, wobei sie für den nach der Universität abgehenden Primus (Captain of the School) von allen Zuschauern Geld (bis auf L. 1300) sammelten und dafür Salz gaben. Zugleich wurden die neuen Schüler mit Salz gerieben und mit gesalzenen und gepfefferten Epigrammen und Witzworten überschüttet, bis den armen Novizen salzige Thränen über die Backen liefen. Doch sie wurden damit in den Bund der echten Scholaren eingeweiht. Zuletzt wurden Reden gehalten — lateinisch, wie alles was gesprochen wurde, und der Tag mit Spiel geendet. Die Westminsterer begnügten sich, ihren „Captain" innerhalb des Klosterhofes auf einem Stuhl in Procession herumzutragen.

Weit bedeutungsvoller jedoch als diese alten Bräuche waren die **Spiele**, in denen, wenn irgendwo, hoher Sinn lag. Der Spielplatz war das Feld, wo die virtus sich entwickelte, körperliche Kraft und Gewandtheit zusammt der Kühnheit und Besonnenheit, dem Ehrgefühl und dem Rechtssinn. Hier war das Gebiet, wo die Knaben, frei von allem Zwang, sich ihre selbständige Republik schufen. Es half dem Primus der Schule nichts, wenn er durch Verskunst und Tüchtigkeit in lateinischen Reden die andern übertraf, wofern er nicht zugleich auf dem Cricketplatz, beim Bootfahren und Fußballspiel sich hervorthat. In den Augen der Schüler galt es für größere Ehre, „Hauptmann der Elfe beim Cricket" (Captain of the Eleven) oder „Hauptmann der Boote" (Captain of the boats) zu sein, als Primus der Schule. Und wie die Knaben derselben Schule in diesen Spielen um den Preis rangen, so wurden auch Wettkämpfe zwischen den verschiedenen Schulen veranstaltet. Die Etoner und Westminsterer hielten ihre Wettfahrten (Boat Races) auf der Themse schon in alter Zeit, die Rugbyaner und andere ihre Cricketwettkämpfe (Cricket Matches) und das unter großem Zulauf von nah und fern. Es waren das die isthmischen Spiele der Jünger des classischen Alterthums. Und die Liebe zu diesen Spielen hörte mit der Schulzeit nicht auf. Cricket und Bootfahren wurden und werden noch auf den Universitäten zum Theil auch später noch mit gleichem Eifer fortgetrieben. (Vgl. d. Art. Bewegungsspiele. D. Red.)

In dem Spiegel der Vergangenheit zeigt sich das Bild des gegenwärtigen Zustandes der großen Alumnate in allen wesentlichen Zügen. Wohl ist das Lateinische nicht mehr die Schulsprache, aber das Studium der Classiker und das Versemachen spielen immer noch die erste Rolle. Die Hahnenkämpfe in der Westminsterschule haben längst aufgehört, aber die lateinischen Lustspiele, jetzt mit antikem Costüm und Scenerie, werden alljährlich gegeben, und auch in andern Schulen nachgeahmt. Die nationalen Spiele Cricket, Fußball und Bootfahrt sind dieselben wie vor Jahrhunderten, nur daß jetzt die Schüler erst das Schwimmen wohl geübt haben müßen, ehe sie einem Boote anvertraut werden. Das Fuchs- und Fuchtelsystem (Fagging und Flogging) herrscht noch, übrigens so, daß das erstere durch die Weisheit des Rectors moderirt, und das letztere bei älteren Knaben seltener angewendet, ja ihnen die Wahl gelassen wird, sich demselben zu unterwerfen oder die Schule zu verlassen. Aenderungen, die in der Einrichtung der Schulen oder im Lectionsplan sich unabweislich aufdrängten, wurden mit möglichstem Anschluß an das Alte eingeführt und das meist erst in den letzten Jahrzehnten. Der Grundplan blieb unverändert, wo nöthig oder thunlich wurde Neues stilgemäß angebaut, nicht selten eingezwängt, so gut es gieng.

Um nun auf das Einzelne einzugehen, so kommen die Rechte einer **Oberbehörde**

je nach den Stiftungsurkunden der Krone, Bischöfen, Domcapiteln, Corporationen, Gilden oder verschiedentlich zusammengesetzten Pflegschaftsräthen (Trustees) zu. Diese überwachen und berathen alle Stiftungsangelegenheiten, wählen, wo Collegien sind, den Probst oder Warden und die Fellows, den Rector (Headmaster) und den Lehrer der untern Schule (Lower Master, Usher) meist auch die Stiftsschüler, aber mischen sich nicht in die innere Verwaltung der Schule. Der Probst ist, wie schon oben gesagt, der Ehrenvorstand und betheiligt sich fast nur bei Aufnahmeprüfungen und allgemeinen Schulangelegenheiten. Das eigentliche Haupt der Schule ist mit wenigen Ausnahmen der Headmaster. Hier gilt völlig das εἷς κοίρανος ἔστω. Die Organisation und Leitung der Schule, meist auch die Anstellung der Lehrer ist ihm überlassen. Eine Schranke hat diese Unabhängigkeit des Schulhauptes nur am alten Herkommen und an der öffentlichen Meinung. Man hat das Vertrauen, daß der rechte Mann am rechten Platz von selbst seine Schuldigkeit thut und das um so besser, je freier man ihn gewähren läßt. Der Rector hat somit in seinem kleineren Kreise eine ähnliche Stellung wie die höchstgestellten Männer in der Kirche und im Staat. Dies wenigstens in den größern Schulen, namentlich in Eton College. Diese Schule muß überhaupt hier besonders ins Auge gefaßt werden, da sie nicht nur weit die größte und angesehenste ist, sondern auch den Charakter der alten Schulen am eigenthümlichsten ausgeprägt hat und zudem für die andern großen Alumnate ein Vorbild gewesen ist. Hier blickt durch alle nöthig gewordenen Erweiterungen der ursprüngliche Grundriß klar durch. Dies zeigt sich sogleich bei dem L e h r e r p e r s o n a l. Ursprünglich waren nur 2 Lehrer von Stiftungswegen angestellt, der Headmaster und der Lower Master. Da aber die Zahl der Schüler ums zwölffache gestiegen ist, so mußte auch die Zahl der Lehrer vermehrt werden. Es sind für die obere Schule 15, für die untere 4 classische Lehrer hinzugekommen, welche fast ohne Ausnahme aus der Reihe der Fellows des Schwestercolleges in Cambridge gewählt werden. Obwohl nun diese fast alle Ordinarii einer Classe sind, heißen sie, um die alte Form nicht zu stören, Hülfslehrer (Assistant Masters). Auch der Hauptlehrer der Mathematik heißt Assistant Master und die 7 andern mathematischen Lehrer werden nur „Gehülfen in der Mathematikschule" genannt. Außerdem sind noch 8 andere Fachlehrer (Extra Masters) angestellt, 2 für das Französische und je 1 für das Deutsche und Hebräische, für das Italienische, für Zeichnen, Fechten, Tanzen, endlich für militärischen Unterricht. Der Rector stellt die classischen Lehrer an der obern Schule, die mathematischen und Extra Masters, der Lower Master (gewissermaßen der Rector der untern Schule) die classischen Lehrer für die letztere an. Alle diese 34 Hülfs- oder Fachlehrer haben mit der Stiftung nichts zu thun. Die classischen und mathematischen Lehrer sind alle graduirt und zum größten Theil Geistliche. Unter diesen Lehrern herrscht ein ziemlich markirter Rangunterschied. Obenan stehen die classischen Lehrer, untenan die Extra Masters und zwischen beiden schweben die mathematischen Lehrer und es ist sehr bezeichnend, daß die Schüler vor dem Mathematiklehrer nicht den Hut abnehmen, was sie bei den Tutoren immer thun. Auch in andern Schulen, großen wie kleinen, sind die Rectoren fast ohne Ausnahme, und die classischen und mathematischen Lehrer meistens Geistliche. Die S c h ü l e r in den großen Anstalten theilen sich in Stiftsschüler und Stadtbursche. Die Alumnen in Eton wohnen in dem Stiftungsgebäude unter der Oberaufsicht des Headmasters und unter der speciellen Aufsicht eines Inspectors (Assistant Master in College), der zugleich einer der Geistlichen des College ist. Gegen früher haben sie, was Kost und Wohnung betrifft, sehr gewonnen. Die älteren Alumnen (49) haben ihre eigenen Zimmer und nur 21 theilen denselben Schlafsaal. Die früher von ihnen geforderten Dienste sind dazu bestellten Dienern zugewiesen. Nur haben die jüngern Knaben den ältesten, die als Monitoren über sie gesetzt sind, wie früher, als „Füchse" zu dienen.

Doch die Internen machen nur einen kleinen Theil der Etoner Schüler aus. Es sind ihrer 70, während sich die Zahl der Oppidanen gegenwärtig auf 755 beläuft.

Auch diese sind alle unter Aufsicht gestellt. Es hat sich nämlich in Eton (auch in Harrow) ein eigenthümliches Tutorialsystem ausgebildet. Jeder Schüler muß einen Tutor haben. Tutoren aber sind nur die classischen Lehrer („Masters") und zwar 17 für die obere Schule, 1 für die untere. Alle diese 17 Masters haben Kosthäuser, in welche sie Knaben verschiedenen Alters und in unbeschränkter Zahl (durchschnittlich 30) aufnehmen. Die Wahl des Tutors hängt von den Eltern des Knaben ab. Jeder Zögling hat sein eigenes Zimmer, das er selbst einrichten muß. Für Wohnung, Kost und Aufsicht zahlt er L. 120 des Jahres. In jedem Hause ist einer der ältesten Knaben Monitor (Captain) eine Art Stellvertreter des Tutors, der sonst keinen Gehülfen hat. Der Tutor ist ganz parentis loco. Er überwacht seine Zöglinge, alle Arbeiten für die Schule werden von ihm inspicirt und corrigirt, ehe sie in Reinschrift dem Classenlehrer vorgezeigt werden. So wird jede Arbeit einer doppelten Kritik unterworfen. Mit seinen Privatzöglingen (die etwas weiteres zu bezahlen haben) nimmt der Tutor auch anderes als die Schulpensen vor. Am Sonntage geht er mit allen Knaben, die zu diesem Zweck in Classen getheilt werden, die Sonntagslectionen durch. Er hält Morgen- und Abendgebet mit ihnen und ist auch bei Tisch zugegen. Ein- oder zweimal in der Woche besucht er die Zöglinge auf ihren Zimmern und berichtet über sie am Schlusse des Semesters an ihre Eltern. Die meisten Knaben wohnen bei den Tutors, andere bei Dames das heißt Kostfrauen (zum Theil Geistlichen), die dazu von dem Rector Erlaubnis erhalten. Hier ist das Kostgeld geringer (etwa L. 80). Aber diese Kosthäuser sind der Inspection der Tutoren unterworfen, welche täglich zu beliebiger Zeit ihre Besuche machen. Für diese Inspection hat jeder Knabe dem Tutor 10 Guineen des Jahrs und etwa das Doppelte, wenn er Privatzögling ist, zu entrichten. Für den mathematischen Unterricht muß besonders bezahlt werden (fast L. 5). Die übrigen Fächer bei den Extra Masters sind eigentlich nur Privatlectionen. Außerdem zahlt jeder beim Eintritt in das College dem Rector 6 Guineen (für die Collegers wird dies von der Stiftung entrichtet) und nimmt von demselben und seinem Tutor beim Abgang klingenden Abschied.

Auch in Harrow, Rugby u. s. w. ist es gewöhnlich, daß die Oppidanen bei den Lehrern wohnen. Die Kosten für den Schüler in Rugby sind etwas geringer.

In der Schule wird zwischen Stifts- und Stadtschülern kein Unterschied gemacht. In der äußern Einrichtung der Schullocale ist häufig noch die alte Sitte geblieben, alle Schüler in Einer Halle beisammen zu haben, und selbst neue Schulen sind in dieser Weise gebaut worden. Der Rector thront auf seinem Katheder und überschaut das Ganze. Ihm gegenüber ist der Katheder des zweiten Lehrers, und zuweilen noch zwei anderer, wenn vier Lehrer an der Schule sind. Solche Schulhallen können durch Vorhänge getheilt, und dann wieder für Feierlichkeiten gebraucht werden, wo ein großer Raum für Schüler und Gäste nöthig ist. In einzelnen Schulen, wie Rugby, haben die Classen besondere Zimmer. In Eton findet sich beides. Die untere Schule wie die unterste Classe der obern haben je eine große Halle, aber die höhern Classen eigene Zimmer. Häufig sind die obern Schulen ohne Tische und Subsellien, da in den Lectionen fast gar nicht geschrieben wird. In Eton sind die Lehrsäle sogar ohne Heizung, was dadurch erträglicher wird, daß die Lectionen immer durch Zwischenstunden unterbrochen werden und die Schüler zu Hause oder in der geheizten Schülerbibliothek sich wieder wärmen können. — Auch in der Classeneintheilung ist der ursprüngliche Typus beibehalten worden. Die Eintheilung in 6 Classen, 3 für die untere und 3 für die obere Schule (wozu ausnahmsweise eine vierte kam) hat seit Jahrhunderten bestanden, und als es nöthig wurde neue Classen zu bilden, wurden diese in das vorhandene Fachwerk eingeschoben. Im Lauf der Zeit wurde die Vorbildung immer mehr in kleineren Schulen oder Familien gewonnen, daher die untere Schule mit den Classen 1., 2., 3. weniger besucht war, während der Zudrang zu der 4. und 5. Classe (in der obern Schule) in stetem Steigen war, in die 6. und höchste dagegen die wenigsten eintraten. Neue Classen wurden in verschiedener Weise eingeschoben:

Eton.	Westminster.	Rugby.
Obere Schule:		
VI. Form.	VI. Form.	VI. Form.
V. Form.	Remove.	The Twenty.
a) Obere Abth.	Upper Shell.	V. Form, Upper.
b) Mittlere „	Under Shell.	Lower.
c) Untere „	V. Form, Upper.	Middle School, Upper.
Remove.	Under.	Lower.
IV. Form.	IV. Form.	
Untere Schule:		
III. Form u. s. w.	III. Form u. s. w.	Remove. IV. Form u. s. w.

Es muß aber hier genügen, auf die Classeneintheilung in Eton näher einzugehen, wobei zu bemerken ist, daß neben der Haupteintheilung, wie sie in den „Listen" vorkommt, eine andere mit Bezug auf den Lectionsplan (A, B u. s. w.) hergeht.

Die Classeneintheilung in Eton 1861.

	Schülerzahl 1791	Schülerzahl 1861	Nebeneintheilung		
A. Die obere Schule (Upper School).					
1) VI. Form	22	20	A. 1. Abth. 2. „	20 Schüler der VI. Cl. u. die 44 besten der V. Cl.	2 Lehrer
2) V. Form a) Obere Abtheilung (Upper Division)	109	128	B. 3. „ 4. „	die übrig. 84 Sch. der V. Cl. a.	2 „
3) b) Mittlere Abtheil. (Middle Div.)		124	C. 5. „ 6. „	2 Abtheilungen	2 „
4) c) Untere Abtheilung	52	139	D. 7. „ 8. „	. . . .	3 „
5) Remove	31	152	E.	3 Abtheilungen	3 „
6) IV. Form	86	150	F.	3 „	4 „
6 Classen	300	713	Etwa 14 Unterabtheilungen		16 Lehr.
B. Die untere Schule (Lower School).					
7) III. Form	α. 17 β. 18 γ. 20 δ. 12 Remove 22	97	α. Upper Greek β. Lower Greek γ. Sense δ. Nonsense	30 Schüler 33 „ 21 „ 13 „	5 Lehrer
8) II. Form	27	9	. . . . . .		
9) I. Form	16	6	. . . . . .		
3 Classen	132	112	Etwa 6 Unterabtheilungen		
Zusammen 9 Classen	432	825	20 Unterabtheilungen		21 Lehrer.

Die Knaben treten etwa 11—12 Jahre alt in die IV. Classe ein und bleiben gewöhnlich ein Jahr in derselben Classe, in der IV. anderthalb Jahre. Die Unterabtheilungen sind nicht Parallelclassen, sondern Stufen, auf denen sie zwei oder drei Schritte vorwärts thun, wenn sie das im Sommer und um Weihnachten gehaltene Examen bestehen. Nur von der obersten Abtheilung der V. Classe schreiten sie nicht mittelst einer Prüfung weiter, sondern bleiben da bis zu ihrem Abgang, wenn sie nicht von dem Rector in die VI. Classe gewählt werden, was verhältnismäßig wenigen zu theil wird, da die Zahl 20 nicht überschritten werden darf. Diese 20, immer zur Hälfte Stifts=

schüler und Oppidanen sind eigentlich nur die Elite der obern Fünften, welche große Vorrechte genießt und ein Mittelglied zwischen Lehrern und Schülern bildet. Ihnen werden aus der 5. Classe noch die nächstbesten 10—14 zugesellt, die beim Unterricht des Rectors sich betheiligen.

Stundenplan der Oberen Schule in Eton 1861.

Stunden	Classe	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
7¼	A.		Poët. Graeci hersagen.		Latein. Poesie hersagen.		Horaz hersagen.
7½	A.	Griech. Test. u. Fragen.		Latein. Poesie hersagen.		Homer hersagen.	
	B.	Mathematik.	Poët. Graeci hersagen.	Mathematik.	Latein. Poesie hersagen.	ditto.	Horaz hersag.
	C.	Griech. Test. u. Fragen.	ditto.	Latein. Poesie hersagen.	ditto.	Mathematik.	ditto.
	D.	ditto.	ditto.	ditto.	ditto.	Hom. hersag.	ditto.
	E.	ditto.	Virgil hersag.	Ovid oder Griechische Gramm. hrs.	Geographie.	Poët. Graeci hersagen.	Geographie.
	F.	Griech. Test. und Watts.	Mathematik.	Ovid (Electa) hersagen.	Mathematik.	Ovid. Metam. hersagen.	Mathematik.
8¼	A.		Griech. Dram.		Drama hersg.		Drama.
11	A.	Mathematik.	Virgil (Georg.) oder Lucrez.	Hom. Odyssee und Ilias.	Griech. Prosa.	Mathematik.	Poët. Graeci.
	B.	Griech. Test. und Fragen.	Virgil.	Virg. hersag.	ditto.	Horaz.	ditto.
	C.	Hom. Ilias.	ditto.	Mathematik.	ditto.	Hom. hersag.	ditto.
	D.	ditto.	ditto.	Hom. Odyssee und Ilias.	ditto.	Horaz.	ditto.
	E.	Poët. Graeci.	Mathematik.	Poët. Graeci.	Mathematik.	Virgil.	Mathematik.
	F.	Aesop.	Gesch. (Griech. oder Röm.)	Griech. Epigr.	Griech. Epigr.	Aesop.	Engl. Gesch.
3	A.	Hom. Odyssee.		Latein. Prosa.	Prosa hersag.	Horaz.	
	B.	Griechisches Drama.		Homer.	ditto.	Scriptores Graeci.	
	C.	Mathematik.		ditto.	ditto.	Horaz.	
	D.	Script. Rom.		Mathematik.	ditto.	Mathematik.	
	E.	Corn. Nepos.		Geschichte.	Scriptores Graeci.	Horaz hersag.	
	F.	Griech. Test. hersagen.		Griechische Grammatik hersagen.	Griech. Grammatik hersag. (Epigram.)	Griech. Grammatik hersag. (Griech. Exercitien).	
5	A.	Lat. Prosa.		Mathematik.		Griech. Prosa.	
	B.	Script. Rom.		Script. Rom.		ditto.	
	C.	ditto.		ditto.		ditto.	
	D.	Mathematik.		ditto.		Mathematik.	
	E.	Horaz (Oden).		Horaz.		Virgil.	
	F.	Ovid (Electa).		Ovid Metamorph.		Cäsar.	

Aufgaben für die Woche: A. B. C. D. Ein Thema (d. i. eine lat. oder griech. Composition über ein gegebenes Thema) oder Uebersetzung ins Lateinische oder Griechische und Verse verschiedener Art. E. Dasselbe, aber nur lateinisch und ein

griechisches Exercitium. F. Zwei latein. Exercitien in Prosa und zwei in Versen und ein Exerc. in griech. Prosa. — An Feiertagen haben A. B. C. D. außer den genannten Aufgaben noch eine Uebersetzung ins Englische zu machen; E. eine Uebersetzung statt des griech. Exerc. F. ebenso statt des zweiten lateinischen. Die Lectionen währen gewöhnlich ¾ Stunden. In der Zwischenzeit sind die Schüler entweder bei ihrem Tutor beschäftigt, oder haben sie frei.

Um nun den Studiengang zu veranschaulichen, soll der Fortschritt von der untersten bis zur höchsten Classe kurz entwickelt werden. In der „Untern Schule" werden in den zwei ersten Classen die Elemente des Lateinischen gelehrt, leichte Uebungen (aus den Exempla minora) aufgegeben und die Formen gelernt. Außerdem bilden seit kurzem auch Arithmetik und Schreiben sowie biblische Geschichte einen Theil des Unterrichts in diesen und den folgenden Classen. In der untersten Abtheilung der III. Classe wird der Grund zum Versmachen gelegt, d. h. es werden zunächst nur Wörter der Quantität nach zu einem Vers zusammengestellt, ohne Rücksicht auf den Sinn, daher diese Abtheilung „Nonsense" heißt, in der folgenden Abtheilung aber wird der Sinn berücksichtigt, daher sie „Sense" genannt wird. In der nächsten Abtheilung (Lower Greek) wird mit dem Griechischen begonnen und dieses sammt dem Latein in der obersten Abtheilung der Untern Schule (Upper Greek) fortgesetzt. Wie weit es die Knaben in den genannten Fächern bringen, und was beim Eintritt in die unterste Abtheilung der IV. Classe verlangt wird, läßt sich aus den Examensfragen ersehen, welche den Bewerbern um Freistellen in der Schule gestellt werden. Je nach ihrem Alter nun werden ihnen leichtere oder schwerere Fragen gestellt. Die unter 11 Jahren haben z. B. lateinische und griechische Sätze zu übersetzen und grammatisch zu analysiren, ferner ein kleines Stück aus dem griechischen Testament ins Englische zu übersetzen und einige lateinische Distichа nach gegebenem Text zu machen. Von zwölfjährigen Knaben wird weit mehr verlangt, z. B. eine Uebersetzung von Virg. Aen. III. 170—81, eine andere aus einem griechischen Dichter nebst geographischen, geschichtlichen und Namens-Erklärungen, außerdem Uebertragungen aus dem Lateinischen und Griechischen ins Englische. Im allgemeinen wird von jedem Schüler, der (etwa 12 Jahre alt) in die obere IV. Classe eintritt, erwartet, daß er die lateinische Grammatik gründlich, die griechische ziemlich gut kennt, einen Theil von Aesop, von Farnaby's Epigrammensammlung und von Ovid gelesen hat, Gewandtheit im Versemachen besitzt und im Auswendiglernen wohl geübt ist. Denn dazu muß der Schüler schon frühe dressirt werden wie ein Rennpferd, wenn er nicht in dem Wettlauf zurückbleiben soll. Die Fächer, welche in der IV. Form (wo der Knabe etwa 1½ Jahre bleibt), vorkommen, sind griechische Grammatik (besonders Syntax), das griechische Testament (z. B. Matthäus), Aesop, griech. Epigramme, Ovids Metamorphosen und Electa, Cäsar, lateinische und griechische Stilübungen, lateinische Verse (zweimal wöchentlich etwa ein Dutzend Hexameter), griechische, römische, englische und biblische Geschichte und Mathematik. Das letzte Herbstexamen dieser (IV.) Classe umfaßte alle diese Fächer. Eingehende Fragen wurden gegeben über die englische Geschichte von König Johann bis Eduard III., über die ältere griechische Geschichte bis zum Perserkrieg und über die alttestamentliche Geschichte. Ein englisches Gedicht mußte in lateinische Verse gebracht werden.

In der Remove wird mit Horaz, „der Etoner Bibel," angefangen und zwar mit den Oden, daneben Virgil gelesen, und außer beiden auch noch aus Ovid gelernt, von Prosaikern nur Cornelius Nepos gelesen. Im Griechischen wird im neuen Testament fortgefahren, die „Scriptores Graeci, Pars I." (eine Auswahl aus Herodot, Thucydides, Xenophon, Plato und Lucian), die „Poetae Graeci" Pars I. (Stücke aus Homer, Hesiod, Mimnermus, Moschus, Bio, Musäus, Meleager) gelesen, vergleichende Geographie und Geschichte getrieben und dabei noch die griechische Grammatik auswendig gelernt, lateinische Uebersetzungen gemacht und neben den Hexametern auch das lyrische Versmaß versucht. In der V. Classe kommen die Poetae Graeci P. II. (eine Anthologie aus den

meisten Dichtern), Scriptores Graeci P. II., die Scriptores Romani (Auszüge aus Livius, Cicero, Tacitus) an die Reihe, ferner Homer, Horaz Satiren, Ars Poetica und Episteln. Etwa 100 Zeilen aus den gelesenen Dichtern und 30 aus den in der Schule nicht gelesenen, wie Catull, Tibull und Properz werden wöchentlich auswendig gelernt. Dazu kommt Kirchengeschichte und Uebersetzung in griechische Prosa und griechische Verse. In der VI. Classe werden außer den meisten jener Fächer noch Ovids Fasti, Tacitus Annalen, Cicero's Episteln und zwei griechische Dramen gelesen und letztere wie auch prosaische Stücke auswendig gelernt, und zudem noch je 70 Verse aus Homer, Virgil und Horaz und 30 aus andern Dichtern. Verse werden über gegebene oder freigewählte Themata gemacht, ähnlich auch lateinische und griechische Compositionen in Prosa. In den höhern Classen wird vorausgesetzt, daß der Schüler auch mit den in der Schule nicht gelesenen Dichtern und Prosaikern sich bekannt macht und die schönsten Stellen daraus dem Gedächtnis einprägt. Auf diese Art gewinnt der Schüler einen reichen Schatz von classischer Poesie und Prosa, der ihm bei eigenen Compositionen so dienlich ist, als dem Künstler das eingehende Studium der Antike. Und der Gewinn ist nicht bloß ein materieller, sondern auch ein formeller, sofern der Geschmack dadurch verfeinert, das Urtheil geschärft und eine große Gewandtheit des Ausdrucks auch in der Muttersprache erlangt wird. Freilich könnte hier das Bedenken entstehen, ob nicht durch dieses Verfahren mehr nur werthvolle Studien gesammelt als ein selbständiges Studium angeregt werde. Es mag zugegeben werden, daß das Versmachen den Sinn für die Formschönheit weckt und schärft und auf Gestaltung des Stils einen großen Einfluß ausübt. Macaulay unter andern war ein eifriger Vertheidiger des Versmachens. Und er hat ein Wort mitzureden. Auch ist Fertigkeit im Versmachen gewöhnlich mit sonstiger Tüchtigkeit verbunden. Aber was Talentvollen förderlich ist, erweist sich nicht immer als das Geeignetste für die Mittelmäßigen und bei solchen mag es nur zu oft der Fall sein, daß sie über dichterischen Versuchen Muß und Muse verlieren, oder sich auf andere Weise helfen, indem sie sich die Verse machen lassen. Das ausschließlich classische Princip, das in Eton Jahrhunderte lang herrschte, ist daher vielfach angefochten worden. Einer der frühesten Angriffe kam 1830 von dem Edinburgh Review. Zwar wurde in demselben Jahre ein Lehrer der Mathematik bestellt, aber lange war er der einzige und erst in neuerer Zeit traten ihm bis auf 7 Gehülfen zur Seite. Gleichwohl kam das Studium der Mathematik nicht in Aufschwung. Wie nieder die Anforderungen sind, die in der Obern Schule gestellt werden, zeigt die Anordnung, die mit Ostern 1859 bei neu eintretenden Schülern in Kraft treten sollte. Darnach ist der Studiengang folgender:

IV. Form: Die 4 Species; Remove: gemeine Brüche und Regel de Tri; V. Form: Decimalbrüche, Proportionen und Interesserechnung, und für die obere Abtheilung Euclid. I. Bd. und etwas Algebra. Noch stiefmütterlicher als Mathematik sind die neueren Sprachen behandelt. Sie gehören gar nicht zum Schulplan. Bis in die neueste Zeit genügte Ein französischer Lehrer, ein zweiter wurde erst vor einem Jahre angestellt. Der deutsche Lehrer, der daneben noch Hebräisch lehrt, hat für das Deutsche nur 20—30 Schüler, für das Hebräische gar keinen. Zwar ist durch mehrere Preise, die der Prinz-Gemahl für Deutsch und Französisch ausgesetzt hat, sowie durch 2 mathematische Preise das Studium dieser Fächer mehr angeregt worden, es ist aber kaum zu erwarten, daß sie besondere Pflege finden werden in einer Schule, deren Stolz es immer war, im Classischen und besonders in der Versekunst die erste in England zu sein. Das Versemachen hat übrigens seit der Stiftung der 3 Newcastle Scholarships (1829) nicht mehr so das Uebergewicht, wie früher. Denn bei der Bewerbung um diese Stipendien, welche L. 50 auf 3 Jahre betragen, kommt es ebenso auf tüchtige Kenntnisse im Gebiet der Religion (Theology) und der ganzen classischen Literatur und Geschichte, wie auf Gewandtheit im Versemachen an, ja eine genügende Beantwortung der theologischen Fragen ist die unerläßliche Bedingung der Zulassung zu der Prüfung in den andern Fächern.

Da dieses Examen vielleicht am meisten Licht wirft auf die Leistungen der oberen Schüler in Eton College, so mag es zweckmäßig sein, die bei der eben geschlossenen Bewerbung gestellten Fragen hier kurz zu erwähnen, wobei zu bemerken ist, daß von etwa 34 Knaben der obersten Abtheilung alle bis auf 6 sich um die Stipendien bewarben und wie es scheint mit Ehren bestanden. Der theologische Theil des Examens enthielt eine Reihe von Fragen über das Ev. Marci und die Apostelgeschichte. Schwierige Stellen waren zu übersetzen und zu commentiren, einige Verse ins Griechische zu retrovertiren. Bei Marcus waren Abweichungen von Matthäus zu bemerken, einiges über Zweck und Abfassung des Ev. Marci und über das Leben des Evangelisten zu sagen. Bei der Apostelgeschichte wurde außer der Uebersetzung eine Skizze von Pauli Leben, von Stephani Rede, eine Erklärung über den jüdischen Ursprung und die typische Bedeutung des Pfingstfestes, und Beweise für die Schriftgemäßheit der Taufe, Confirmation, des Abendmahls, der Liturgie, des geistlichen Amtes und der Ordination u. a. verlangt. Ferner wurden Fragen gestellt über Melchisedek als Typus auf Christus, Zeit und Hauptinhalt der Weissagungen des Hosea, Amos, Nahum, Sacharjah, Namen der Propheten, die in der Bibel erwähnt werden, aber keine Schriften hinterlassen haben; die Maccabäer und viele andere biblische Personen; Topographie des Tempels zur Zeit der Könige; über den Fortschritt im alten Testament zu der Erkenntnis, daß das Gesetz die Sünde nicht wegnehme; Abfassung und Revision der 39 Artikel; die verschiedenen englischen Bibelübersetzungen, Beispiele von Citaten im neuen Testament, die sich im alten nicht finden; Bedeutung von Antinomianer, Socinianer, Jesuit, Jansenist, Erastianer, Pelagianer, Arminianer. — Lateinische Aufgaben: Uebersetzung ins Englische: Cic. pro Muraen. cap. 2; Liv. XXIV, 34; Tac. Hist. IV, 14. 15; ins Lateinische ein Stück aus Grote's Geschichte Griechenlands und Shelleys Essays; Poesie: Uebersetzung ins Englische Virg. Georg. II, 370—392; Ov. Fasti II, 617—40; Juv. Sat. III, 250—268; Horaz Oden I, 26 (metrische Uebers.); ins Lateinische: ein Gedicht von Tennyson und zwar in elegischem Versmaß; metrische Composition in Hexametern über die Sklaverei (oder eine alcäische Ode über dieses Thema). Griechisch: Uebersetzung ins Englische: Herod. IV, 67. 68; Thucyd. VII, 69; Aeschines in Ctesiph. 82. 21; Plato Menex. Sect. XV; ins Griechische ein Stück aus Grote VI, 48, ein anderes aus Bacon. Poesie: ins Englische Hom. Ilias XI, 543—64; Aesch. Ag. 97—120; Soph. Oed. 343—56; Arist. Vespae 576—93; in griechische Jamben: ein poetisches Stück (etwa 20 Zeilen). Bei allen Uebersetzungen ins Englische mußte eine Erklärung schwieriger Stellen und Wörter beigefügt werden; zum Theil waren auch besondere Fragen, meist sachlichen Inhalts jenen Stücken angehängt, endlich noch eine Reihe besonderer Fragen über Grammatik (Etymologie, Syntax, Synonymik) und Geschichte gegeben, z. B. über die Politik des Perikles, die Perserkriege, die griechischen Philosophenschulen und die römischen Staatsämter. Dieses Examen, das wahrlich keine geringen Kenntnisse voraussetzt, wird von 2 Examinatoren von Oxford und Cambridge gehalten und währt etwa 5 Tage. Die Fragen und Aufgaben werden, auf besondere Blätter gedruckt, den Candidaten vorgelegt und von diesen ohne Hülfsmittel beantwortet. Da es zu weit führen würde auf andere Examen näher einzugehen, so mag das genannte als Beispiel der schriftlichen Prüfungen (mündliche kommen nur selten vor) dienen, um so mehr, da der äußere Hergang der schriftlichen Prüfungen überall in England so ziemlich derselbe ist, und, was die Art und Schwierigkeit der Fragen betrifft, kein großer Unterschied zwischen den Schulen ersten Ranges stattfindet. Nicht so weit gehend in theologischen Fragen, sicher aber in den classischen ist die Wahlprüfung (Election) für die Freistellen in Cambridge, welche jährlich im Juli von dem Probst von Kings College und zwei Fellows („Pozers") in Verbindung mit dem Probst, Vice-Probst und Headmaster von Eton gehalten wird. Nach dem Ergebnis des Examens und mit Berücksichtigung des sittlichen Verhaltens fertigen diese eine Liste, aus welcher die eintretenden Vacanzen im Kings College ausgefüllt werden. Gleichzeitig werden die Kings Scholars

für Eton gewählt, im Alter von 9—14 Jahren. Für die verschiedenen Altersclassen werden verschiedene Fragen gegeben und aus allen Candidaten die relativ besten gewählt. Da der Zudrang zu den Stiftsstellen sehr stark ist, so sind auch diese Examen sehr streng. Wenn nun ein Knabe etwa im 11. Jahre in die Stiftung eintritt und den ganzen Curs durch die obere Schule durchmacht, so kann es nicht fehlen, daß er mit bedeutenden philologischen Kenntnissen ausgestattet die Universität bezieht.

Das in Eton so überwiegende classische Prinzip ist in den meisten andern Alumnaten etwas modificirt worden. In Rugby z. B. beschränkte Arnold, nicht ohne Anstoß zu geben, das Versemachen und führte Mathematik, Französisch und Deutsch ein. In Westminsterschool müßen alle Knaben Mathematik lernen, und die Schüler der obern Schule (mit Ausnahme der IV. Classe) im ganzen etwa ²/₃ der Knaben Französisch. Beide Fächer gehören hier zum Schulplan.

Blickt man zurück auf die eigenthümliche Organisation dieser Schulen, so erscheint Eton vor allen wie ein altes Kloster mit mannigfach gekreuzten Gängen und vielen Gemächern, in denen es nicht leicht ist sich zurecht zu finden. Eton gleicht nicht andern großen Instituten. Es ist eine Knabenuniversität. Die Häuser der Tutoren sind, ähnlich wie die Colleges in Oxford und Cambridge, Schulen für sich. Der Tutor ist der eigentliche Erzieher und insofern auch der Hauptlehrer für die einzelnen Schüler, als diese vom Eintritt in die IV. Classe bis zum Schluß der Schulzeit bei ihm bleiben, unter seiner Leitung die hier so wichtigen Privatstudien treiben, Classiker mit ihm lesen, alle Schularbeiten fertigen und von ihm corrigiren lassen, ehe sie sie in Reinschrift dem Classelehrer vorzeigen. Der Claßlehrer revidirt eigentlich nur die Correctur des Tutors. Er kann aus der corrigirten Arbeit kaum ersehen, was der Schüler wirklich weiß, auch aus der mündlichen Uebersetzung in der Classe nicht, wiefern der Schüler sich selbst vorzubereiten im Stande ist. Die Schule ist eine Art Aula, welche die Tutorenhäuser controllirt, auf das Daß, nicht auf das Wie der Leistungen, auf das Wissen der Lection, nicht auf das Können sieht. Dieses höchst eigenthümliche System müßte für die Tutoren drückend sein, wenn sie nicht zugleich Claßlehrer wären. So aber controlliren die Lehrer einander in ihrer doppelten Capacität als Tutoren und Claßlehrer, und die betreffenden Lehrer halten, wie es scheint, dieses System für höchst zweckmäßig. Wie aber ein Mann das alles vereinigen kann, Claßunterricht, Leitung der Studien von 30—40 Zöglingen in seinem Haus und etwa 30 Knaben, die bei Dames wohnen, nebst Privatlectionen mit denen von jenen Zöglingen, die seine Privatzöglinge sind — das zu begreifen ist einem Nichteingeweihten unmöglich. Für die tüchtigeren Knaben mag solche Leitung genügen, aber daß mittelmäßige, die der Nachhülfe am meisten bedürfen, dabei zu kurz kommen, ist mehr als wahrscheinlich. Doch hat auch Arnold die Zahl von 30 Zöglingen für Einen Tutor nicht zu hoch gefunden. Um aber ein Urtheil über dieses System zu fällen, müßen die Leistungen dieser Alumnate mit denen der andern Schulen verglichen werden, was jedoch erst am Schlusse dieses Artikels möglich ist, nachdem alle Schulen betrachtet worden sind. Die große Zahl der Knaben müßte die Disciplin fast unmöglich machen, wenn die Knaben nicht selbst einander in Zucht hielten mittelst des alten Faggingsystems, denn eine polizeiliche Aufsicht durch Lehrer oder gar durch besondere Aufseher ist ebenso dem Geist dieser Schulen als dem angeerbten Freiheitssinn der Engländer zuwider. Jenes System kann misbraucht werden und ist vielfach misbraucht worden, und doch reden ihm die Männer, die es aus Erfahrung kennen, das Wort, auch Arnold, der es zu veredeln suchte. Es schützt die jüngern Knaben am besten gegen den Muthwillen der Tyrannen (Bullies), da die „Oberen Knaben" (Upper Boys), d. h. die der VI. und V. Form (außer der unteren Fünften) in Ehren gebunden sind, ihre Füchse zu beschützen. Alle oberen Knaben nun, namentlich die der VI. Form, die eine Mittelstellung zwischen Lehrern und Schülern einnehmen, wählen ihre Füchse aus den „Untern Knaben" (Lower Boys), d. h. denen der Remove und IV. Form, und diese treten meist gerne in das Clientel-

verhältnis zu den oberen. Sonst wird wenig Disciplin gehandhabt. Nur in gravirenden Fällen wird körperliche Züchtigung vorgenommen, wenn der Claßlehrer und Tutor des Knaben bei dem Rector darauf anträgt, der sie selbst vollziehen muß. Die kleineren Strafen, wie Verkürzung der Ausgangsfreiheit, Strafarbeiten, sind in allen Schulen fast dieselben. Die Belohnungen sind wie überall Preise verschiedener Art; in Eton ist noch eine aus ältester Zeit herstammende Auszeichnung das „Hinaufgeschicktwerden als gut oder für Spiel" (being sent up for good, for play). Wenn nämlich ein Knabe eine besonders gute Composition (meist Verse) gemacht hat, so wird er mit dieser von dem Claßlehrer zum Rector geschickt, der sie vor seiner Classe laut vorliest; ist es ein Knabe der Rectorclasse, so wird er zum Probst geschickt, der zur Belohnung der ganzen Schule einen halben Feiertag (play) giebt. Dies galt in alten Zeiten als große Auszeichnung, die selten verliehen wurde. Es war ein Bedeutendes, wenn ein Schüler im ganzen viermal hinaufgeschickt wurde. In neuerer Zeit kommt es viel häufiger vor, nicht eben weil die Schüler es mehr verdienen als früher. Es ist nicht nöthig, auf die andern Alumnate näher einzugehen. Wenn irgend etwas, so ist Rugby mit seinem unvergeßlichen Arnold (in dessen Geist der gegenwärtige Headmaster fortwirkt) in Deutschland bekannt, und besonders in dem höchst anziehenden Bilde, das „Tom Browns School Days by an old Boy" entworfen, so trefflich geschildert, daß statt alles andern darauf verwiesen werden kann.

Was Eton für den Adel und die höhere Mittelclasse, das ist Christs Hospital für die Mittelclasse überhaupt und zum Theil für die untere Classe. Dieses großartige Alumnat, das über L. 50,000 Einkünfte hat und 14—1500 Kinder (darunter etwa 80 Mädchen) ganz frei erzieht, verdient noch besonders erwähnt zu werden. Das Curatorium (Governors) besteht unter königlichem Patronat aus dem Lordmajor und der Corporation der City of London ex officio und 4—500 andern Mitgliedern, die solches durch einen Beitrag von L. 500 geworden sind. Die Corporationsmitglieder können jährlich, die andern alle 4 Jahre einen Knaben zur Aufnahme vorschlagen. Der Verwaltungsausschuß wird aus den Mitgliedern gewählt und besteht aus 36 „Almoners." An ihrer Spitze steht ein Ehrenpräsident und ein Schatzmeister, welcher der eigentliche Vorsteher der Anstalt ist und in Christs Hospital wohnt. Die Anstalt zerfällt in 2 Hauptabtheilungen, eine für die jüngern und die andere für die ältern Knaben. Die erstere ist in Hertford. Dort werden Knaben zwischen 7 — 10 Jahren aufgenommen, vorausgesetzt, daß sie lesen können. Sie werden in 7 Classen, jede mit 2 Unterabtheilungen, eingetheilt, welche abwechselnd die „Grammatikschule" und die Schreibschule besuchen, an welchen je 3 Lehrer angestellt sind. Die Unterrichtsgegenstände sind die Elementarfächer und die Anfangsgründe des Lateinischen. Wenn die Knaben die oberste Classe oder das Alter von 12 Jahren erreicht haben, kommen sie in die Anstalt in London. Hier sind die Knaben, etwa 750, folgendermaßen classificirt:

Obere Schule:	Zahl	Alter der Knaben
„Griechen"	15	11—12 bis 18 od. 19 J.
„Vice-Griechen"	30	
„Großer Erasmus"	60	
„Kleiner Erasmus"	72	

Mittlere Schule.	Zahl	Alter
VI. Form	c. 100	13—15.
V. „	c. 100	

Untere Schule:		
IV. Form	102	9—12 bis 13 J.
III. „	90	
II. „	90	
I. „	90	

Knaben, die mit 13 Jahren nicht tüchtig genug sind, um in die obere Schule einzutreten, kommen in die mittlere Schule, wo sie bis zum 15. Jahre bleiben und eine mehr commerzielle Erziehung erhalten. Auch in der obern Schule dürfen die Knaben nicht über das 15. Jahr bleiben, außer wenn sie „Griechen" werden, in welchem Falle sie 3 Jahre in der höchsten Classe bleiben. Nur etwa 12 von den „Vicegriechen" bleiben auf Empfehlung ihrer Lehrer noch ein weiteres Jahr. Der Unterricht ist hier nach Schulen eingetheilt; diese sind die classische (9 Lehrer), mathematische (3 Lehrer), englische (3 Lehrer), welche Lesen, Geographie und Geschichte in sich begreift, die commerzielle (3 Lehrer), wo Schreiben und Arithmetik gelehrt wird, endlich die französische und die Schule für Zeichnen. Es ist also hier ganz das Fachsystem durchgeführt. Jede Classe ist in 2 Hälften getheilt, die abwechselnd in der classischen und in einer der andern Schulen unterrichtet werden. Die Hälfte der Zeit oder mehr wird in der classischen Schule zugebracht. In die mathematische Schule treten sie erst dann ein, wenn sie eine genügende Kenntnis der Arithmetik haben, in die französische nachdem sie in den classischen Sprachen bis zu einem gewissen Grade eingeübt sind. Die Lectionen dauern von 9—12, 2—5 (außer Mittwoch und Samstag Nachmittag). Beispielshalber mag der Stundenplan der „Griechen" hier mitgetheilt werden:

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
Juven. rep. Griech. Test. Griech. Prosa corr. Demosthenes	Aeschyl. rep. 39 Art. Mathematik	Juven. rep. Exerc. Latein. Verse corr. Aeschylus	Aeschyl. rep. Griech. Test. Griech. Verse corr. Demosthenes	Juven. rep. 39 Art. Mathematik	Aeschyl. rep. Exerc. Mathematik
Tacitus Latein. Exerc. Mathematik	Latein. Exerc. corr. Hor. Sat. Lat. Verse	Griech. Verse	Griech. Gesch. Mathematik	Lat. Exerc. corr. Juven. Thema	Thema

Während die meisten Knaben eine tüchtige Erziehung für das Gewerbliche erhalten, werden „die Griechen" für die Universitäten erzogen, wo 16 Freistellen für sie offen sind. Alle Halbjahre werden Examen gehalten und Preise vertheilt. An Ostern geht die ganze Schule in Procession zum Lordmajor, von dem sie tractirt und beschenkt werden. 40 „mathematische Knaben" wurden bis in die neueste Zeit bei Hofe präsentirt und beschenkt, und wenn sie das nautische Examen bestehen, erhalten sie eine Ausstattung. Am Matthäusfeiertag werden von den „Griechen" Reden gehalten, die keine geringe classische Bildung beurkunden. — Die Einrichtung der Anstalt hat mehr als andere ihr eigenthümliches Gepräge beibehalten. Die Bursche mit ihren blauen Röcken und gelben Unterröcken und Strümpfen nehmen sich seltsam aus in dem heutigen London. Die Kost ist einfach, Milch und Brod zum Frühstück um 8 Uhr, Hammelfleisch zum Mittag (1 Uhr) und Brod und Käse Abends 6 Uhr. Die Mahlzeiten werden in der schönen großen Halle gemeinschaftlich eingenommen. Jeder geht ein kurzes von einem der Griechen gelesenes und von Responsorien mit Orgelklang begleitetes Gebet voran. Die Knaben sind über 16 Schlafsäle vertheilt, je mit einem Monitor, der das Abendgebet liest, und einer Pflegfrau, die in dem Saale ein Cabinet hat. Die Knaben stehen im Sommer um 6 Uhr, im Winter um 7 Uhr auf, die jüngern gehen um 8 Uhr, die ältern um 1/4 10 Uhr zu Bett. Die Disciplin ist in den Händen eines Aufsehers (Warden), unter dem 4 Pedelle stehen. Nur in der Schulzeit wird sie von den Lehrern geübt.

β. Die höheren Tagschulen (Public Day Schools, Collegiate Schools, Grammar Schools, Academies). Diese unterscheiden sich von den bisher betrachteten großen Alumnaten nicht bloß dadurch, daß sie keine Kostschulen sind und des Tutorialsystems entbehren, sondern auch vielfach durch ihre innere Einrichtung, namentlich dadurch, daß sie häufig eine Realabtheilung haben. Sie entsprechen den deutschen Gymnasien, Lyceen, lateinischen Schulen und Realschulen. Es sind ihrer in England viele hunderte, in Schottland und Irland äußerst wenige. Ihrem Wesen und Werth nach aber sind sie so verschieden, daß nicht einmal eine Classification versucht werden kann. Auch in den besten ist die innere Einrichtung keineswegs dieselbe, und es muß deshalb genügen, hier die zu berücksichtigen, welche Schöpfungen der neuern Zeit sind, da diese sich besonders von den alten Alumnaten unterscheiden. Hieher gehören die mit Kings College und University College verbundenen Schulen. Die Dissenter hatten, weil ihre Söhne von den alten Universitäten ausgeschlossen waren, 1826—28 das University College in London gegründet und zwar nach nichtconfessionellen Grundsätzen. Im Gegensatz zu ihnen gründeten die Staatskirchlichen unter dem Patronat des damaligen Königs das Kings College (1828). Nicht zu verwechseln mit diesen Colleges ist die 1836 incorporirte London University, eine Körperschaft, die Prüfungen hält und akademische Grade in der philosophischen, juridischen und medicinischen Facultät verleihen kann. Nur sind die, welche solche Grade erwerben wollen, gewissen Matriculationsgesetzen und Aufnahmeprüfungen beim Eintritt in jene Colleges unterworfen. Jedes der Colleges aber hat seine besondere Behörde (Council), unter welcher die Vorsteher der Colleges und die Rectoren der Schulen stehen.

Kings College School hat außer dem Headmaster und Vicemaster 10 classische Lehrer (Assistant Masters), sodann 12 Fachlehrer für Mathematik, Französisch (3 Lehrer), Deutsch (1 Lehrer), Zeichnen und Tanzen. Die Zahl der Schüler ist 407. Das Schulgeld beträgt etwa L. 22—23 (wobei Schreibmaterial und Gebrauch der Schulbücher eingeschlossen ist), für die älteren classischen Schüler etwas mehr. Besonders bezahlt wird nur für Italienisch, orientalische Sprachen, Singen, Gymnastik u. s. w. Schüler werden dreimal im Jahr zu Anfang des Cursus (Term) aufgenommen und zwar im Alter von 9—16 Jahren. Sie bleiben bis zum 18. oder 19. Jahr. — Aehnlich ist die Einrichtung in University College Junior School, die 382 Schüler zählt und außer dem Rector 7 classische Lehrer hat, 5 für Mathematik und Naturwissenschaften und 12 andere. Das Schulgeld beträgt L. 18—19. Alle Knaben unter 15 Jahren, die in die unterste Classe eintreten können, werden aufgenommen. Sie bleiben bis zum vollendeten 16. Jahr. — In Kings College wird die Schule immer mit Gebet und Bibellesen in der Capelle begonnen. Die Schulstunden währen von 9—3 Uhr mit einer kurzen Unterbrechung um 11 Uhr und einer halbstündigen um 1 Uhr, wo die, welche wollen, im College zu Mittag essen können. In der University Colleges School, wo die Schulstunden von 9¼ bis 3¾ währen, ist 1¼ Stunde frei. In beiden ist Mittwoch und Sonnabend Nachmittag frei. Das Jahr wird in 3 Theile (Terms) getheilt: vom 20. September bis Weihnachten, dann bis Ostern und von da bis Mittsommer. Am Ende jedes Terms wird ein Examen gehalten und den Eltern über die Leistungen und Aufführung der Zöglinge Bericht erstattet (in Univ. College School geschieht dies monatlich). Vor der Sommervacanz wird eine öffentliche Preisvertheilung veranstaltet. Die Vacanzen betragen im Sommer 7 Wochen, an Weihnachten 4 Wochen, an Ostern 5 Tage. — Kings College School hat 2 Abtheilungen, eine classische („Division of Classics, Mathematics and General Literature“) und eine Realabtheilung („Division of modern Instruction“), die unter dem Vice-Master steht. In beiden bilden einzelne Fächer, wie Algebra, Geometrie, Arithmetik und neue Sprachen Classen für sich, gewißermaßen eigene Schulen in besondern Claßzimmern und mit besondern Lehrern, die ihre Schüler unabhängig von der classischen Schule lociren.

Die Classeneintheilung nun im allgemeinen ist folgende:

King's College School.

A. Classische Abtheilung.			B. Realabtheilung.		Division.	
	Schüler	Unterrichtsgegenstände		Unterrichtsgegenstände		Schüler
1) VI. Cl. Obere	21	Thucydides, Plato, Demosthenes, Griech. Tragiker, Horaz, Livius, Juvenal, Tacitus, Cicero.	VI. Cl.	Horaz, Livius, lat. Stilübungen, Differentialrechn. Trigonometrie, Algebra, Euklid, Englische Composition, Geschichte, Geograph., Buchführung, Chemie, Karten-, Landschaft- u. Plan-Zeichnen. Französisch und Deutsch.	I.	16
2) „ Untere	22	Griech. Test., Griech. Tragiker, Demosth., Herod., Homer, Horaz, Juvenal, Livius, Cicero.				
3) V. Cl. Obere	13	Griech. Testam., Homer, Herod., Eurip.; Horaz, Virgil, Cic., Liv.	V. „		II.	18
4) „ Untere	17					
5) IV. Cl. Obere	23	Homer, Xenoph., Cicero, Virgil, Ovid.	IV. „	Virgil, Cäsar, lat. Uebungen, Gesch., Geographie, Chemie, Engl. Composition, Auswendiglernen, Dictirtschreiben, Arithm., Algebra, Euklid, Buchführung. Deutsch und Franz. Landschaft- und Plan-Zeichnen.	III. IV. V.	17 17 20
6) „ Untere	33	Griech. Test., Xenophon, Homer, Ovid, Sallust, Virgil.				
7) III. Cl.	37	Initia Graeca, Cäsar, Ovids Fasti.	III. „	Cäsar, Latein. Ueb., Gesch., Geogr., Chemie, Engl. Compos. u. s. w.	VI. VII.	18 16
8) II. Cl.	34	Griech. Gramm., Latein. Gramm., Lesebuch und Uebungen.	II. „	Cornelius Nepos, Latein. Uebungen, Gesch., Geogr., Elemente der Chemie, Engl. Composit., Dictirtschreiben, Auswendiglernen, Schreiben, Zeichnen, Arithmetik, Deutsch und Französisch.	VIII. IX. X.	16 17 16
9) I. Cl.	36	Lateinische Grammatik, Lesebuch und Uebungen.				
	236					171

Außerdem werden in jedem Term etwa 8 populäre Vorträge gehalten, über deren Inhalt nachher von den Schülern kurze Aufsätze gemacht werden. In den besondern Fächern ist die Eintheilung und der Studiengang folgender: für Algebra giebt es 10 Abtheilungen; in der untersten wird mit den Elementen, in der nächsten mit einfachen Gleichungen begonnen. Von da wird durch die verschiedenen Abtheilungen aufgestiegen bis zur 9., wo Algebra überhaupt und Trigonometrie gelehrt wird, und der 10. und höchsten, welche Differenzialrechnung und Kegelschnitt lehrt. Die Euklidclasse hat 8 Abtheilungen, in denen stufenweise vom 1. bis zum 6. und 9. Buch aufgestiegen wird. Die Arithmetikclasse beginnt mit den Elementen in der 1. Abtheilung und steigt in den folgenden über Decimal-, Zins- und Gesellschaftsrechnung zu den Quadrat- und Cubikwurzeln auf. An diesen 3 mathematischen Classen sind 11 Lehrer thätig. Der mathematische Hauptlehrer hat die obersten Abtheilungen in allen 3 Classen. In den andern unterrichten zum Theil Lehrer der classischen Abtheilung. Aehnlich sind für neuere Sprachen Classen mit Abtheilungen gebildet.

Was nun die classische Abtheilung betrifft, welche für die Universitäten (Oxford, Cambridge Kings College) vorbereitet, so begreift der regelmäßige Curs außer Latein und Griechisch als den Hauptfächern, Religion, Englisch und Französisch, Mathematik und Schreiben, Geschichte und Geographie in sich. Hebräisch wird in der obern 6. Classe gelehrt. Deutsch ist facultativ, aber Schüler der 3 obern Classen können nach

den regelmäßigen Schulstunden am Mittwoch und Sonnabend ohne Extrabezahlung darin Unterricht erhalten. — Die Unterrichtsgegenstände sind auf die Schulstunden im allgemeinen so vertheilt, daß der classische Unterricht zwischen 9—1 Uhr fällt, der mathematische zwischen $1\frac{1}{2}$—3 Uhr. Als Beispiel der Vertheilung im Einzelnen mag der Stundenplan der untern 4. Classe gegeben werden, welche als Uebergang von der niedern zur obern Schule besondere Wichtigkeit hat:

	9—10 Uhr	10—11 Uhr	11—12 Uhr	12—1 Uhr	$1\frac{1}{2}$—3 Uhr
Montag	Schreiben	Religion	Bibl. Geschichte	Griech. Test.	Mathematik
Dienstag	Französisch	Virgil (Ovid)	Lat. Gramm.	Uebung., Verse	
Mittwoch	Xenophon	Griechische Uebungen	Griechische Grammatik	Virgil rep. Röm. Gesch.	
Donnerstag	Französisch	Sallust	Lat. Gramm.	Uebung., Verse	Mathematik
Freitag	Schreiben	Xenophon (Homer)	Griechische Grammatik	Griech. Poet.	
Samstag	Aufgaben über griechische od. englische Gesch. od. Geogr.		Französisch		

Das Alter der Schüler dieser Classe ist durchschnittlich 14 Jahre, variirt aber, wie in allen Classen bedeutend, von 13—16 oder gar 17 Jahren.

In der höchsten Classe, der obern sechsten, werden die schon genannten Schriftsteller gelesen und von den Schülern mit großer Leichtigkeit übersetzt (in einer Lection z. B. 5 Cap. des Thucydides). Eingestreute Fragen beziehen sich meist auf Sachliches (Geschichte, Geographie u. s. w.) und nur auf schwierigere grammatische Formen. Jede Woche werden lateinische und griechische Uebersetzungen und Verse, außerdem ein englischer Aufsatz geliefert. — Die Realabtheilung bereitet für das Bau- und Ingenieur-Fach (Engineering), für den Staatsdienst (Civil Service), die Militär-Akademien, die Kriegs- und Handelsmarine vor. Für die letzteren Fächer sowie für Handelswissenschaft werden auch besondere Classen gebildet, ebenso für französische und deutsche Conversation.

Der Stundenplan der VI. Classe der Realabtheilung ist folgender:

	9—10 Uhr	10—11 Uhr	11—12 Uhr	12—1 Uhr	$1\frac{1}{2}$—$2\frac{1}{4}$ Uhr	$2\frac{1}{4}$—3 Uhr
Montag	Religion und Latein	Zeichnen	Französisch	Buchführg. u. Engineering	Lat. u. franz. Conversation	Schreiben u. franz. Conv.
Dienstag	Mathematik	Arithmetik	Deutsch oder Zeichnen	Deutsch	Franz. Conv. oder Zeichnen	
Mittwoch	Deutsch und Engineering	Zeichnen und Engineering	Französisch	Mathematik		
Donnerstag	Mathematik	Mathematik	Deutsch	Latein und Englisch	Französische Conversation oder Trigonometrie	
Freitag	Mathematik	Englisch und Latein	Französisch	Buchführg. o. Engineering	Franz. Conv. od. Trigon.	Deutsch
Samstag	Französisch	Mathematik	Dtsch. Conv. od. Zeichnen			

Aehnlich ist der Studien-Plan in der University College School, nur nicht so umfassend, da die Schüler schon mit 16 Jahren in das College übergehen, in welchem

noch Virgil und Tacitus, Xenophon u. a. gelesen, und in der Mathematik mit den ersten Büchern des Euklid begonnen wird. Zu bemerken ist das in dieser Schule bei der Formenlehre angewandte, in den meisten Schulen ungewöhnliche System, das „Crude-System“, wonach immer auf den Stamm des Wortes „die rohe Form“ zurückgegangen wird.

An Kings College, um das noch zu bemerken, schließen sich (etwa 10) Schulen an, die auf dem Grund der Staatskirche stehen, periodische Examen durch besondere Examinatoren halten lassen und der Inspection des Vorstands von Kings College unterwerfen, dafür aber gewiße Vortheile genießen. Mit einem Worte mag noch eine der größten Tagsschulen, die „City of London School“ erwähnt werden, die 1834 von der Corporation der Altstadt gegründet wurde und rasch aufblühte, so daß sie jetzt etwa 650 Schüler zählt. Sie ist beides eine höhere Bürgerschule und ein Gymnasium, und wird hauptsächlich von den Bürgersöhnen der Altstadt besucht, die für das Commerzielle oder für die Universitäten gebildet werden. Die Schule, an der mit Einschluß des Rectors 10 Claßlehrer und 12 Fachlehrer angestellt sind, zerfällt in eine obere und untere, die letztere mit etwa 250 Knaben in 4 Classen, welche in der englischen Sprache, Arithmetik, Geschichte und Geographie unterrichtet werden. Die 3 ersten Classen der obern Schule mit etwa 200 Knaben haben Latein und neuere Sprachen, außer Geometrie u. s. w.; von der 3. Classe an zweigt sich eine Classe ab, in welcher die Realfächer mehr berücksichtigt werden, während die 4.—6. Classe (mit etwa 90 Schülern im ganzen) das Griechische aufnehmen und für die Universität vorbereiten. Der Studienplan, sowie die Dreitheilung des Jahres, die Vacanzen, die tägliche Schulzeit, das alles ist fast ganz wie bei den vorhin genannten Schulen. Namentlich ist hier das Cambridge-System vielleicht völliger ausgebildet als sonst wo; denn neben 14—15 classische Lectionen in der Woche treten 9—10 Lectionen in der Mathematik. Und daß durch diese starke Betonung der Mathematik nichts verloren wird, zeigt die ehrenvolle Stellung, die bei der Bewerbung um Universitätsstipendien und den Prüfungen die aus dieser Schule kommenden Candidaten einnehmen. Das Schulgeld beträgt nur L. 9 jährlich. Schüler von 7—14 Jahren werden auf Empfehlung eines Gemeinderath-Mitgliedes und ein beigelegtes ärztliches Zeugnis aufgenommen. Das jährliche Hauptexamen vor der Sommervacanz, womit die Preisvertheilung verbunden ist, wird von Universitätslehrern gehalten, 12 Schulstipendien (durchschnittlich 25 L. auf mehrere Jahre) und 20 Universitätsstipendien (von L. 25—50) und eine große Zahl von Preisen für verschiedene Leistungen im Werthe von 5—15 Guineen werden von der Behörde gegeben. Es ist bemerkenswerth, daß die Hälfte dieser Stipendien innerhalb der letzten 20 Jahre gegründet worden sind. Die Schule selbst war durch freiwillige Beiträge (etwa L. 12,000) errichtet worden — ein Beweis, daß der alte Bürgersinn noch lebt.

Doch diese Beispiele müßen genügen, so sehr andere, wie die treffliche alte St. Pauls-School, die Birmingham Grammar School (die über 500 Schüler hat) und von neueren namentlich die zu Cheltenham (mit etwa 600 Schülern), Liverpool, Bradley u. a. eine nähere Betrachtung verdienten. Diese und viele andere haben neben der classischen auch eine Realabtheilung und sind überhaupt mit größerer Berücksichtigung der jetzigen Ansprüche eingerichtet. Die Schulen werden theils von Corporationen theils auf Actien gegründet. So sehr sich aber auch solche Schulen in der neuern Zeit gemehrt haben, so genügen sie doch numerisch weit nicht den Anforderungen. Die meisten Kinder werden noch immer in England in Privatschulen erzogen. Ehe jedoch von diesen die Rede ist, muß noch kurz der schottischen Gymnasien gedacht werden.

Der Gymnasialunterricht in Schottland vertheilt sich, wie schon oben gesagt wurde, an die Universitäten, Stadt- und Dorfschulen und die eigentlichen Gymnasien. Nur die letzteren („High Schools, Academies“ genannt) sind hier zu berücksichtigen. Besondere Erwähnung verdienen die High School und die Academy zu Edinburg, die High School in Glasgow, die Akademie zu Perth und die Dollar Institution, welche

alle zwischen 350 und 550 Schüler enthalten. Die High School in Edinburg bestand schon vor der Reformation und wurde von Jakob VI. mit dem Namen Schola Regia geadelt. Seit einem Jahrzehnt wird sie durchschnittlich von 400 Schülern besucht und hat außer dem Rector (Dr. Schmitz, einem Deutschen) 4 Claßlehrer und 6 Fachlehrer für Deutsch, Französisch, Mathematik, Schreiben und Buchführung, und Gymnastik. Die Schule ist in 6 Classen getheilt. Die 5. und 6. sind die Rectorsclassen. Bei den andern ist die Einrichtung getroffen, daß der Lehrer seine Schülerabtheilung von der 1. bis zur Rectorsclasse in vierjährigem Cursus hinaufführt. Es hängt nun viel von dem Rufe des betreffenden Lehrers ab, ob seine Abtheilung zahlreich ist oder nicht, da die Eltern oft lieber ein Jahr zuwarten, bis ein beliebter Lehrer seinen Cursus mit der 1. Classe wieder beginnt. So kann ein Lehrer 120 oder mehr Schüler in seiner Promotion haben. Der ganze Schulcursus ist auf 6 Jahre berechnet. Die Knaben können nach vollendetem achten Jahre eintreten, und zwar zunächst in die 1. Classe; aber auch ältere werden, und das zu jeder Zeit, aufgenommen und von dem Rector in die passende Classe eingeführt. Sie verlassen die Schule meist in einem Alter von 16 Jahren, oft auch später. — Die Hauptfächer sind Latein, Englisch, alte und neue Geschichte und Geographie und Religion. Freie Fächer, deren Wahl von den Eltern abhängt, sind: Griechisch, Französisch, Deutsch, Mathematik, Schreiben und Buchführung, Zeichnen und Gymnastik. In den Hauptfächern und Griechisch unterrichtet der Rector und die 4 Claßlehrer. Für den Hauptunterricht zahlt der Schüler eine Guinee (Rectorsclasse L. 1.5.0) vierteljährlich, für jedes der Nebenfächer etwa ½ Guinee. Der Schulunterricht währt jeden Tag (mit Ausnahme des Sonnabends, der frei ist) von 9—4 Uhr. Die Schüler betheiligen sich durchschnittlich bei 6 Lectionen, einzelne sogar bei allen. Der Stundenplan war im Jahr 1859 am Montag wie folgt:

	I. u. II. Classe	III. u. IV. Classe	V. u. VI. Classe	
9–10 Uhr 10–11 „	(Religion nur Montags.) Latein und Englisch.	(Montag: Religion.) Latein und Englisch.	Griech. Test. (Montags). Latein und Englisch. Latein. Exercitien corrig.	
11–12 „	Arithmetik, Schreiben und Buchführung oder Französisch.	Französisch, Arithmetik oder Schreiben u. Buchführung.	Arithmetik, Schreiben. Französ. od. Deutsch.	Griech. (Demosth.); Arithmet., Schreib. u. Buchführg. Französ. od. Deutsch.
12– 1 „	Latein und Englisch.	Französisch, Deutsch oder Arithmetik, Schreiben.	Französisch, Deutsch, Arithmetik oder Schreiben.	
1– 2 „	Latein und Englisch.	Latein und Englisch.	Latein: Cicero's Orationes selectae.	
2– 3 „	Arithmetik oder Schreiben.	Griechisch, Arithmetik oder Schreiben u. Buchführung.	Griech. (Arrian), Arith. od. Schreib.	Arithmet. od. Schreiben.
3– 4 „	Geometrie u. Algebra od. Schreiben u. Buchführung.	Geometrie u. Algebra od. Schreiben u. Buchführung.	Geometrie od. Algebra od. Schreiben u. Buchführung.	

Im wesentlichen ist der Stundenplan derselbe für die andern Wochentage. Nur in den Rectorsclassen finden sich kleine Aenderungen. In der VI. Classe wurden auf das Lateinische und auf das Griechische je 9 Stunden verwendet und zwar: Cicero Orationes sel., Livius lib. XXII., Horaz je zwei Stunden, Latein. Syntax, Correctur der Exercitien, Schreiben neuer Exercitien je 1 Stunde; Griechisches Test. 1 Stunde,

Demosthenes c. Leptinem 2 Stunden, Euripides Medea 2 Stunden, Homer Ilias 22—24, Griechisches Exercitium, Correctur desselben je 1 Stunde. Zu diesen 18 classischen Stunden kamen 2 für Geschichte und Geographie. Die englischen Lectionen umfassen Grammatik, Stilübungen, Literatur. Der Religionsunterricht beginnt in der untersten Classe mit Bibellesen, in der dritten und vierten werden Porters Evidences gebraucht, in den Rectorsclassen das griechische Testament gelesen. Der Unterricht wird mit Gebet angefangen und geschlossen. — Die High School stand bis in die neuere Zeit unter den classischen Schulen Schottlands obenan. Im Jahr 1824 aber erhob sich neben ihr die auf Actien gegründete „Edinburgh Academy," welche z. Th. nach englischem Muster eingerichtet wurde und vielfach von den Söhnen des schottischen Adels besucht wird. Sie hat bisher im Jahre zwischen 3—500 Schüler gehabt. Ihr Lehrerpersonal besteht außer dem Rector aus 4 classischen Lehrern, einem mathematischen und 2 für Schreiben und Arithmetik, und je einem für die neuen Sprachen (Französisch und Deutsch), Englische Literatur, Fortification, Zeichnen, Architekturzeichnen und Gymnastik. Der Schulcurs ist auf 7 Jahre in 7 Classen berechnet für Knaben von 9—16 oder 17 Jahren, der Eintritt aber zu jeder Zeit offen. Auch hier führt derselbe Lehrer seine Abtheilung durch 4 Classen bis zur 5. d. h. der untersten Rectorsclasse. Die 4. Classe und die folgenden sind in 2 Unterabtheilungen geschieden, die classische (The Classical Side) und die Realabtheilung (The Modern Side). Jene bereitet auf die Universität, diese auf Civil- oder Militärdienst und das Commerzielle vor. Beide Abtheilungen sind aber unter dem Hauptlehrer der Classe. Die 3 Classen von der 5.—7. stehen unter dem Rector, der bei dem Unterricht jeder Classe je von dem früheren Lehrer der Promotion unterstützt wird, so daß die Schüler denselben Lehrer theilweise auch noch in der Rectorsclasse haben. Auf der „classischen Seite" werden 17½ Stunden wöchentlich auf die classischen Sprachen nebst alter Geschichte und Geographie verwendet und 10 Stunden auf Englisch und die übrigen Fächer, umgekehrt auf der „modernen Seite" 10 Stunden auf die ersten Fächer und 17½ auf Englisch, Mathematik, Buchführung, Fortification, Physik u. s. w. — In den 2 ersten Classen werden die Elemente des Lateinischen und Französischen gelehrt, in der 3. und 4. auch Griechisch und Cäsar, Ovid, Virgil und Sallust gelesen. In den 3 Rectorsclassen werden Horaz, Virgil, Cicero, Livius, Lucrez, Homer, Thucydides, Herodot, Xenophon, die Tragiker und das griechische Testament vorgenommen. Die „moderne Seite" hat statt Griechich Realfächer, unter anderem höhere Mathematik, Civil- und Militär-Ingenieurwesen. Zum Religionsunterricht gehört biblische Geschichte und Alterthümer und die Evidences. — Die oberen Classen haben vor den Sommerferien ein 5tägiges mündliches und schriftliches Examen vor zwei Examinatoren von Oxford und Cambridge zu bestehen, worauf die Preisvertheilung folgt. — Das Schulgeld beträgt L. 15 für die Schüler der 3 höchsten Classen, für die der ersten nur L. 10. — Außerdem ist für Einzelnes, wie Zeichnen, Fortification u. a. besonders zu zahlen. Die Schulstunden sind täglich außer Sonnabend von 9—3 Uhr, die Ferien sind ganz wie in der High School.

Die schottischen Gymnasien haben mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen, als die englischen. Die Classen sind zu groß und die Schüler zu ungleichartig, da die Lehrer ihre ganze Abtheilung, auch die Unfähigen, in die höheren Classen führen, so daß in die Rectorsclasse Schüler der verschiedensten Fähigkeit kommen. In der High School hat der Rector nicht so freie Hand als in der Academy; dort sind die einzelnen Lehrer (wie in den Burgh Schools überhaupt) mehr unabhängig. Ein Nachtheil in der High School ist es ferner, daß die Realclassen nicht so geschieden sind, wie in der Academy. Aber um so mehr Anerkennung verdient der Erfolg, der namentlich in der High School trotz all dieser Schwierigkeiten erzielt wird.

Die irischen Gymnasien sind meistens unbedeutend. Doch giebt es einzelne Ausnahmen. Uebrigens müßen dort fast noch mehr als in Schottland die Universität Dublin und die Queens Colleges den Mangel an Mittelschulen ersetzen.

4) Die Privatschulen. Ihre Zahl ist weit größer als die der öffentlichen und beträgt in England wohl 15,000. Sie theilen sich wie jene in Alumnate und Tagschulen und sind nicht selten beides zugleich. Nach Einrichtung, Schülerzahl und Werth sind sie äußerst verschieden sowohl von den öffentlichen, als unter sich. Es würde aber höchst unbillig sein, sie bloß deshalb, weil sie Privatunternehmungen sind, als schlechte Anstalten oder reine Geldspeculationen anzusehen. Von vielen mag das gelten. Aber es ist doch ein anderes, wenn ein tüchtiger Schulmann eine Anstalt gründet, deren Leitung er gewachsen ist, als wenn ein bankerotter Müller eine Schule anfängt, die er durch einen halbgebildeten Lehrer besorgen läßt. Auch ist es kein Nachtheil für diese Schulen, daß das persönliche Interesse des Vorstandes aufs engste mit dem Gedeihen der Schule verflochten ist. Den öffentlichen Schulen gegenüber haben diese Anstalten den Vortheil, daß sie durch keine beengenden Statuten oder unfähige Behörden in der Durchführung eines zweckmäßigen Planes gehemmt werden. Es giebt viele Privatinstitute, die einen Vergleich mit öffentlichen Schulen nicht zu scheuen haben. Manche haben 100 Schüler und darüber und für diese ein verhältnismäßig weit größeres Lehrerpersonal als die öffentlichen. Auf die einzelnen Schüler kann deshalb viel mehr Sorgfalt verwendet werden als dort. Unter den Knabenschulen spielen die eine Hauptrolle, welche auf bestimmte Examen vorbereiten. Zu diesen gehören die größten, aber auch eine bedeutende Zahl kleiner. Sehr viele Geistliche nämlich nehmen eine beschränkte Anzahl von Schülern in ihr Haus auf, um sie für die Universität oder spezielle Examen zu präpariren. Neben den bessern Schulen giebt es aber eine Menge mittelmäßiger, sogenannte Commercial Schools, die kaum leisten was eine Bürgerschule in Deutschland. —

Weit zahlreicher als die Knabenschulen sind die Schulen für Mädchen. Da diese fast gar nicht in öffentlichen Schulen erzogen werden, so ist ein großer Spielraum für Privatunternehmungen gelassen. Es giebt etwa vierthalbtausend Mädcheninstitute, in denen die neuern Sprachen gelehrt werden. Sie haben immer eine Dame zur Vorsteherin, die in bedeutenderen Fächern zuweilen von Fachlehrern unterstützt wird, meist aber 1—2 Gouvernanten zur Seite hat. In den höheren Instituten wird im Französischen, Deutschen, Musik, Zeichnen, Malen, Geschichte und Geographie, zuweilen auch im Lateinischen und Italienischen sowie in Naturwissenschaften unterrichtet. Die Bildung, die hier sowie durch Privaterziehung in so vielen Familien erreicht wird, ist eine sehr umfassende und tüchtige. Es ist eine bekannte Sache, daß die englischen Damen durch eine feine Bildung sich auszeichnen. Aber auch im Gewerbestand wird immer mehr für Erziehung gethan, und für diesen giebt es eine Menge Privatschulen 2. und 3. Ranges.

Nun erst, nachdem von den 3 Hauptclassen der englischen Schule, den großen Alumnaten, den Gymnasien und den Privatanstalten ein Bild gegeben worden ist, erhebt sich die Frage nach dem relativen Werth derselben — eine Frage, die an sich interessant, in England gegenwärtig die größte Bedeutung hat. Bis in die neuste Zeit hieng von dem Grade der Bildung eines Mannes nicht viel ab. Sie war eine Zierde, eine Ehre, aber nicht die Bedingung des äußeren Fortkommens. Wenn auch die höchsten Aemter in Staat und Kirche den talentvollsten und gebildetsten Männern zufielen, so wurden doch die mittleren und niedern Stellen nicht nach Verdienst, sondern nach Gunst besetzt. Tüchtigkeit half wenig, wo der Familieneinfluß fehlte. Ohne vorausgehende Prüfung wurden die Aemter im Staat besetzt und Offiziersstellen gekauft. Aber das hat sich in den letzten Jahren geändert. Zunächst wurde ein Examen für den indischen Civildienst (1855) und bald darauf auch für den heimischen, und ebenso Prüfungen für den Militärdienst angeordnet. England ist damit in das deutsche Geleise gekommen und die Erziehungsfrage hat dieselbe praktische Bedeutung gewonnen wie auf dem Continent. Und praktisch gefaßt lautet nun die Frage so: welche Schulen geben die beste Vorbereitung für die Examen? Das ist der Standpunct, von dem aus viele die ganze Erziehungsfrage beurtheilen. Die Antwort aber ist: die Privatschulen und die neueren

Gymnasien, die das alte System verworfen oder doch modificirt haben. In dem ersten Civilexamen trug eine neue Schule die Palme davon und Eton war nur durch den zweitletzten in der Reihe der durchgekommenen Candidaten vertreten. In dem letzten competitiven Examen für die Militärakademie in Woolwich (Jan. 1861) waren unter den 82 Aufgenommenen nur 3, die früher in Eton, Rugby und Winchester und dann in andern Anstalten vorbereitet wurden. Etwa 22 kamen direct aus verschiedenen öffentlichen Anstalten in England, Schottland und Irland, die meisten waren ganz oder doch zuletzt in Privatschulen oder durch Privatlehrer vorbereitet worden. Nach solchen Resultaten wird nun häufig der Werth der Schulen bemessen. Aber es begreift sich leicht, daß Schulen, die keinen andern Zweck haben, als auf ein Examen einzupauken, anderen, die höhere Zwecke verfolgen, den Rang ablaufen. Und solcher Privatschulen sind in neuester Zeit eine Menge entstanden. Aber nicht alle Privatanstalten gehören in diese Classe der Paukschulen. Wenn aber das Zurückstehen der öffentlichen Schulen bei den Civil- und Militärprüfungen keinen begründeten Vorwurf gegen dieselben bildet, so fragt sich weiter, ob überhaupt die Leistungen derselben, und namentlich in den classischen Sprachen höher seien als die der Tag- und Privatschulen. Man kann nicht läugnen, daß Auszeichnungen auf den Universitäten in großer Anzahl von solchen gewonnen werden, die nicht auf Alumnaten gebildet worden sind, und daß ferner der Studienplan in den neueren großen Schulen umfassender ist als in den alten Schulen. So wird denn den alten Alumnaten der Vorwurf gemacht, daß sie hinter dem Fortschritt der Wissenschaften und den Anforderungen der Zeit zurückgeblieben, daß ihre ganze Maschinerie veraltet und dazu noch viel kostspieliger sei, als die in neuerer Zeit organisirten Schulen. Sie waren bis vor 30 Jahren fast die einzigen höhern Schulen gewesen, hatten Jahrhunderte lang den Unterricht monopolisirt, genoßen nicht bloß einen längst begründeten hohen Ruf, sondern auch in ihren Stipendien und Freistellen Anziehungskraft genug, um selbst bei innerem Verfall ihre äußere Stellung nicht zu verlieren. Eben das machte sie sicher, und daß irgend eine reiche und angesehene Corporation sich von freien Stücken reformiren würde, ist wohl unerhört. Sicher in ihrem Besitze versanken sie in Lethargie oder sträubten sich gegen Reformen. Wie nahe liegt es hier, Parallelen zu ziehen mit den Universitäten selbst, mit der Staatskirche, dem Rechtswesen, dem Militär- und Marinewesen, den City-Corporationen bis zu den kleinsten Municipalitäten hinab. Und so viel ist gewiß, daß die alten Schulen in Reformen hinter diesen binnen der letzten 30 Jahre nicht zurück geblieben sind. Es ist bei diesen etwas anderes als bei neuen Schulen, die durch nichts behindert sind, sich nach den besten neuen Planen einzurichten, oder bei Privatschulen, die alles mögliche versuchen können, und wenn es mislingt, einfach eingehen ohne Schaden für irgend jemand, als den Besitzer. Aber Schulen, die Reichsanstalten sind, können sich nicht auf das Experimentiren verlegen. Sie können von Neuerem nur das Bewährte annehmen, ihre Reformen gehen langsamen Schrittes voran und die Frage ist nur, ob sie sich denselben öffnen oder hartnäckig verschließen und damit sich selbst das Urtheil sprechen. Letzteres nun kann nicht von den alten Alumnaten gesagt werden. Jedermann weiß, wie durch Arnolds Geist die alten Formen neu belebt wurden, so daß sich Rugby unter ihm zu einem Muster-Alumnat erhob. Harrow ist durch Vaughan erneuert worden, Winchester, dessen Reform im Zusammenhang mit der des Schwester-College in Cambridge in jüngster Zeit bewerkstelligt und wo unter anderen einige Sinecuren in dem College in Stipendien verwandelt wurden, ist in neuem Aufblühen begriffen. Daß Westminster School, die vor 40 Jahren noch 3—400 Schüler zählte, jetzt nur noch 124 in ihren Mauern sieht, ist so begreiflich, wie der Exodus der Kaufleute aus der City. Eine Schule im Herzen der Stadt, umgeben von Mauern und Rauchfängen ist nicht der beste Platz für ein Alumnat. Es wurde deshalb in jüngster Zeit die Frage lebhaft verhandelt, ob die Schule nicht aufs Land verlegt werden sollte. Aber die alten Westminsterer sträubten sich dagegen. Am schwersten schien sich das größte und erste aller Alumnate, Eton

College, zu Reformen entschließen zu wollen. Daß in den letzten 30 Jahren viele Verbesserungen daselbst gemacht worden sind, ist schon oben berührt worden. Daß aber diese nicht genügen, wird gegenwärtig von Freund und Feind behauptet. Heftige Angriffe auf die Anstalt werden gegenwärtig namentlich im Cornhill-Magazine gemacht, aber auch von Freundeshand werden manche Schäden aufgedeckt. Und Sir John Coleridge „einer von Etons gebildetsten Söhnen", der in seinem Alter seine Liebe zu seiner alma mater nicht verloren hat, sondern sie nur von allen geehrt sehen will, verdient mehr als die andern Beachtung. Er nun klagt, und andere alte Etoner mit ihm, daß die gegenwärtige Generation keine so völlige Meisterschaft im classischen Stil, kein solches tiefes Eindringen in den Geist der Alten zeige, wie die früheren, und daß sie bei den Preisbewerbungen auf den Universitäten und bei competitiven Staatsexamen hinter andern zurückstehe. Er sieht den Grund davon hauptsächlich darin, daß ein Tutor zu viele Zöglinge habe und die Fellows von Johns College als Lehrer nachrücken, statt daß, wie bei andern Anstalten, überallher die tüchtigsten und erfahrensten Lehrer gewählt werden. Auch ist er überzeugt, daß andere Fächer weit mehr berücksichtigt werden könnten, ohne den classischen Studien Eintrag zu thun. Er will auch die Fellows von Eton College zur Mitthätigkeit an der Schule hereinziehen und ihnen Vorlesungen zuweisen und sie mit den Lehrern zu einem Erziehungsrath vereinigt sehen und den Masters die Kanzel öffnen, damit sie, die eigentlichen Erzieher der Knaben, wie Arnold einst, auch in der Kirche auf ihre Zöglinge einwirken könnten. Die Angriffe anderer beziehen sich zum Theil auf das Gesagte, zum Theil auf die großen Einkünfte des Rectors (der allerdings so viel Einkommen hat, als ein Bischof, aber auch eine wenigstens ebenso wichtige Stellung) und der Tutoren, und auf den großen Aufwand, den die Knaben machen u. a. So begründet auch diese Angriffe sein mögen, so beziehen sie sich doch auf Uebelstände, die abgestellt werden können, nicht auf das Erziehungssystem an sich, und das ist es, um was es sich hier besonders handelt. Privaterziehungsanstalten mögen den Vorzug haben, daß die Knaben mehr beaufsichtigt, in ihren Studien mehr gefördert und namentlich für bestimmte Zwecke, für Brodstudien besser herangebildet werden. Aber das sehen die alten Schulen nicht als ihre Aufgabe an. Hier werden die Söhne des Adels, der reichen Grundbesitzer gebildet, die Knaben, die einmal als Gesetzgeber im Reichsparlament, als Richter und Staatsmänner in dem Reiche, über dem die Sonne nicht untergeht, ihren Posten ausfüllen sollen. Die Erziehung dieser wird daher anders sein müßen, als die von Männern für ein bestimmtes Fach. Es kommt darauf an, sie ebenso moralisch als intellectuell tüchtig zu machen, sie innerhalb fester Schranken an selbständiges Denken und freies Handeln zu gewöhnen, in ihnen einen noblen Sinn, Charakterfestigkeit, Entschlossenheit, ein Gefühl der Verantwortlichkeit, Zuverläßigkeit und Ehrenhaftigkeit zu wecken und zu pflegen, den Geist nicht zu dämpfen, sondern unfühlbar zu leiten. Das ist es ungefähr, was von der Erziehung in diesen Schulen erwartet wird. Zur Freiheit und Selbständigkeit soll erzogen werden, daher wird viel Freiheit gelassen, zur Selbständigkeit geführt. Im Dienen soll das Herrschen, in der socialen Stellung, die der Einzelne in diesem Knabenstaat einnimmt, das Pflichtgefühl und die Ehrenhaftigkeit geübt werden, die der Staat im großen von den Männern fordert. Der Einzelne soll sich erkennen lernen als Theil eines Ganzen, als Glied in einer langen geschichtlichen Reihe. Freiheitsgefühl gepaart mit Achtung vor Auctorität und dem geschichtlich Gewordenen, Selbständigkeit verbunden mit der Unterwerfung unter den Willen der Majorität, classische Feinheit neben Staatsmannskunst — dieses alles, was die ersten Männer Englands allezeit ausgezeichnet hat, ist zu einem guten Theil eine Frucht der öffentlichen Erziehung gewesen, freilich nicht ausschließlich, denn es kommen auch noch andere Factoren in Betracht, besonders die Erziehung und feine Sitte, die die Knaben der höhern und gebildeten Stände in die Schule mitbringen, sodann der Volkscharakter, der viele von jenen Zügen im Keime enthält: die Selbständigkeit, Unerschrockenheit, Zuverläßigkeit, auch die Unterordnung unter das Gesetz. Aber

diese Keime werden doch hauptsächlich in jenen Schulen entwickelt. Und über diesem Gewinn hat man die Schattenseiten derselben, daß die mittelmäßigen Knaben wenig lernen, und anderes, gerne übersehen und gesagt, daß für sie diese Schulen eben nicht seien. Auch das ist als ein Vortheil anzusehen, daß hier die höhern und mittleren Stände einander näher gebracht werden, obwohl die Standesunterschiede keineswegs sich ganz verwischen, und daß ein fast unzerreißbares Band der Freundschaft um Knaben sich schlingt, die später die verschiedensten höhern Stellen in Staat und Kirche bekleiden. Und gewiß ist es von höchster Wichtigkeit, daß dem Drängen auf das Fachstudium gegenüber diese Anstalten eine rein humanistische Bildung geben, die auf der Universität fortgesetzt wird, daß sie den Knaben erst zum feingebildeten Manne heranziehen und die liberale Bildung vollendet sehen wollen, ehe das Studium für den besondern Lebensberuf beginnt. Daher die bekannte Erscheinung, daß in England so häufig Juristen, Mediciner und Offiziere eine über ihren Beruf weit hinausgehende Bildung, und was damit zusammenhängt, ein lebendiges Interesse für das Allgemeine haben. In dem Gesagten liegen für andere Länder manche wichtige Winke. Es sind die Mängel nicht verschwiegen worden. Sie sind zum Theil viel größer als in ähnlichen Anstalten in Deutschland. Aber das Gewicht, das auf die Bildung des Charakters gelegt wird, die Erziehung zur Freiheit und Unterordnung zugleich, die Weckung des Ehr- und Pflichtgefühls, die enge Beziehung in die der Knabe zu seinem Vaterlande gesetzt wird, das auf ihn sieht, sich um ihn kümmert, die Begeisterung für die Erziehungsanstalt selbst, die genaue Bekanntschaft mit deren Geschichte, den großen Männern, die daraus hervorgegangen, die dadurch angeregte Nacheiferung, sowie die Achtung vor dem geschichtlich Gegebenen — das alles sind Puncte, die alle Beachtung verdienen und auch anderwärts mehr zur Geltung kommen dürften.

Noch ist übrig auf Einzelnes namentlich im Vergleich mit Deutschland hinzuweisen.

Die Lehrer an den höheren Schulen sind in England meist Theologen, in Schottland Juristen. Einen besonderen Lehrstand giebt es nicht. Oder genauer gesagt, da die Universitätsbildung weit mehr eine allgemein humanistische als specielle Fachbildung ist, so sind alle, die den Universitätscursus durchgemacht haben, für das Lehramt mehr oder minder vorbereitet. Die englischen Theologen sind, wenn sie die Universität verlassen, im Grunde nur Philologen. Die Universitätsprüfungen und die akademischen Grade eines Baccalaureus (B. A.) oder Magister Artium (M. A.) und der ebenfalls nur eine höhere classische Bildung bezeichnende Grad eines Doctor legis civilis (D. C. L.) ersetzen gewißermaßen ein philologisches Examen. Da in Oxford die classischen, in Cambridge die mathematischen Studien vorwiegen, so werden die Philologen gewöhnlich von Oxford, die Mathematiker von Cambridge berufen. Meist treten die Theologen, nachdem sie eine Zeit lang als philologische Lehrer functionirt, in das Pfarramt ein, außer wenn sie zu einträglicheren Lehrstellen emporsteigen. Zwischen den studirten und graduirten Lehrern aber und den nichtstudirten (den Hülfslehrern, Unterlehrern) ist eine große Kluft, was ihre sociale Stellung und ihr Einkommen betrifft. Die Unterlehrer erhalten ihre Bildung wo und wie sie können, und da ihnen der Lehrberuf eigentlich nur ein Erwerbszweig ist, so gehen sie auch gerne zu einem anderen, einträglicheren Geschäft, als Schreiber u. s. w. über. Eben so wenig ebenbürtig sind die ausländischen Sprachlehrer, die allerdings zum Theil tüchtig gebildete Männer und Philologen von Fach sind, aber zum größern Theil Leute aus allen Ständen, Volksschullehrer, die unter diesen weit die besten sind und meist ihr Glück machen, dann Schreiber, Handlungsdiener, Kellner, Schneider. Auch ist das judenchristliche Element stark vertreten. Sie sind natürlich „Professoren" oder Doctores in partibus. Solches ist möglich, da keine Legitimirung erforderlich ist und kein Lehrerexamen besteht. Es hat zwar eine Prüfungscommission sich gebildet, „The College of Preceptors", dessen Prüfungen sich unterwerfen kann, wer will, aber gewöhnlich werden die Lehrer nur auf Empfehlung angestellt und meist von Schulagenten, deren eine große Zahl ist, verschrieben. Diese müßen den

Mangel einer Schulbehörde ersetzen. Sie sind nur Geschäftsleute. Und zu thun giebt es genug für sie, da der Lehrerwechsel sehr häufig, in manchen Privatschulen sogar Regel ist. Die Besoldung der Lehrer ist sehr verschieden. Die Rectoren und Oberlehrer besonders an den alten Schulen haben ein beträchtliches Einkommen, sonst vielleicht L. 2—300, z. Th. aber nur L. 150. Die Tutoren oder Sprachlehrer in Kostschulen haben durchschnittlich L. 50, außer Kost und Wohnung (die Vacanzen abgerechnet), die classischen Tutoren haben mehr. Aber der Unterschied ist zu groß, als daß sich etwas genaueres bestimmen ließe. Denn manche classische Lehrer in Privatschulen sind sehr gut gestellt, und manche Unterlehrer haben außer Kost und Wohnung nur L. 25, ja L. 10.

Die Knaben werden von den Lehrern meist mit Achtung und Vertrauen behandelt. Man läßt sie und sie lassen sich mehr gehen als in Deutschland. Sie erscheinen unbefangener und aufrichtiger, aber auch unbekümmerter als in Deutschland. In den öffentlichen Schulen heißen sie bis zum Abgang von der Schule im 18. oder 19. Jahre Knaben (Boys) und sind stolz auf den Namen Upper Boy. In Privatschulen werden sie vielmehr als „junge Herren" behandelt. Die Knaben zeigen nicht die Lebhaftigkeit oder vielmehr nicht die Art der Lebhaftigkeit und des Frohsinns wie die deutschen.

Die Methode des Unterrichts ist im Vergleich mit Deutschland mechanisch. Die Lectionen bestehen zum Theil nur im Abhören der (oft ohne gründliches Verständnis) auswendig gelernten Pensen. Eine Grammatik z. B. oder ein geschichtlicher oder geographischer Katechismus wird von A bis Z durchgelernt, so und so viele Zeilen per Tag. Allein in vielen, besonders den neuern Schulen ist die Methode von der deutschen nicht verschieden. Vieles erscheint auch auf den ersten Blick mechanischer als es in der That ist. Man könnte sagen, die Methode ist mehr positiv als heuristisch oder sokratisch. Es wird mehr das Gedächtnis als das Denken gepflegt. Der Schüler soll erst einen guten Wortschatz sich erwerben, mit der Sprache vertraut werden, ehe er an das eigene Schaffen geht und erst was lernen, ehe er was wissen will, daher viel mehr aus dem Lateinischen und Griechischen als in diese Sprachen übersetzt wird. Das Auswendiglernen nun — wenn nicht übertrieben — wird nicht zu tadeln sein. Auch ist es gewiß kein Nachtheil, wenn der Schüler gehalten wird, den Lehrstoff sich völlig anzueignen, wenn er mehr lernt als schreibt, mehr dem Gedächtnis als dem Papier vertraut, wogegen in Deutschland mancher Schüler, was er schwarz auf weiß besitzt, getrost nach Hause trägt und dort liegen läßt. Das Feld der Unterrichtsfächer ist beschränkter als in Deutschland und das non multa sed multum gilt besonders in den alten Schulen.

Im Blick auf die Methode und den Lehrstoff wird man schwerlich sagen können, daß sich beim englischen Schulwesen alles auf das Leben beziehe. In letzter Instanz freilich, so gut wie überall, aber nicht in erster. Die Hauptklage, die gegen die alten Schulen erhoben wird, ist ja die, daß sie unpraktisch seien und eben das, was man fürs Leben brauche, nicht gewähren. Bei den andern Schulen aber wird eben das als Vorzug angesehen, daß sie die Realfächer in den Unterricht hereinziehen. Ist ein Unterschied zwischen deutschen und englischen Schulen, so wird man eher sagen können, und kann das hundertmal von Engländern selbst hören, daß der Knabe in Deutschland mehr lernt, was er brauchen kann als hier.

Die Schulbücher sind von äußerst verschiedenem Werthe und in Unmasse vorhanden, da jede Schule ihre eigenen Bücher haben kann, und die Einführung selbstverfaßter Bücher für den Lehrer oft eine Einnahmsquelle ist. In den alten Schulen zeigt sich vielfach zähes Hängen am Alten. Lilly's griechische Grammatik ist in St. Pauls School im Gebrauch; die lateinische Eton Grammar zwar seit kurzem sammt Tursellinus u. a. in Eton abgeschafft, aber in Westminster und andern Schulen noch eingeführt. Sie ist ein sehr concises Buch, im ersten Theil englisch, im zweiten lateinisch. Dieser zweite Theil enthält zunächst Regeln in 266 Hexametern über das Genus, die unregelmäßigen Declinationen und Conjugationen. Diese drei Abschnitte sind, wie die päpstlichen Bullen nach den Anfangsworten genannt, nämlich Propria quae

maribus, Quae genus, As in praesenti. Hierauf folgt die Syntax und Prosodie. Im dritten Theil ist eine Uebersetzung in der Art gegeben, wie heute noch construirt wird, z. B. Bo fit is made psi, ceu as scribo to write scripsi sed but bibo to drink lambo to lick u. s. w. Sonst aber findet man viele recht praktische Schulbücher, oft nur zu praktische, wo alles was gewußt werden muß, unter dem Text oder im Anhang steht — was den Schülern und auch den Unterlehrern in manchen Privatschulen recht willkommen ist, den letztern um so mehr, da sie sonst vielleicht so wenig wüßten als die Schüler. Man begegnet auch vielen deutschen Grammatiken, Lesebüchern und Ausgaben der Classiker, die meist leicht verändert und übersetzt sind. Die Aussprache des Lateinischen und Griechischen ist eigenthümlich, ähnlich, aber nicht ganz nach den Regeln, die beim Lesen der englischen Sprache gelten. Kaum besser ist es in Schottland. In Irland dagegen nähert sich die Aussprache der italienischen in Folge davon, daß die Priester häufig in italienischen Seminarien gebildet wurden.

Die Disciplin ist verschieden. In Tagschulen und Privatschulen werden fast nur Strafarbeiten zum Theil in den Interstitien gegeben. Das Versetzen während der Lectionen für jeden Fehler ist bis in die höhern Classen gewöhnlich und leicht thunlich, da die Classenzimmer meist nur Bänke haben. Auch wo Schreibtische sind, stehen sie von den Bänken gehörig ab, oder sind an die Wand angebracht, so daß die Schüler mit dem Rücken gegen dieselben sitzen, wenn sie ihre „Construirlectionen" haben oder Aufgegebenes hersagen. Am Ende der Stunde trägt der Schüler seine Locationsnummer in ein kleines Buch ein. Nach der Summe dieser Nummern wird am Ende des Semesters locirt. Es werden auch gute Noten gegeben und darnach der Platz bestimmt.

Preise sind unendlich häufiger als in Deutschland. Sie werden fast für jede Leistung gegeben bis aufs Federnschneiden hinab, wie in Schottland. Außer den kleinern Schulpreisen giebt es große und sehr werthvolle, wovon oben öfters die Rede war, Stipendien und Freistellen. Die vielen Preis- und Stipendienprüfungen ersetzen das Abiturientenexamen. Sie werden von Examinatoren gehalten, die sonst mit der Schule nichts zu thun haben. Die Resultate der Prüfung werden bekannt gemacht, die Preise öffentlich unter großem Zulauf vertheilt und dabei des Lobes nicht gespart, so daß es einem deutschen Ohr zu viel sein möchte. Doch die Superlative spielen in England überhaupt eine große Rolle, nicht bloß in der Grammatik — und irreguläre giebt es viele. Allein man muß nicht vergessen, daß in einem Lande, wo überhaupt das Schulwesen auf dem Princip der Freiwilligkeit ruht, wo kein Schulzwang herrscht, andere stimuli zum Fleiß angewendet werden müßen als in Deutschland, und da erscheinen als die harmlosesten und wirksamsten die Preise. Und noch mehr. Da die Preisvertheilungen öffentlich sind und sich dabei immer angesehene Männer betheiligen, so wird das allgemeine Interesse dafür geweckt und erhalten. Dieses Hereinziehen des Publicums zur Theilnahme am Erziehungswesen, die frühe Gewöhnung der Knaben daran sich derselben würdig zu machen, ist auch kein unwichtiges Stück des öffentlichen Lebens in England.

Und um nun die Summe zu ziehen, so ist England in einzelnen Leistungen Deutschland voran, die classische Bildung in England verbreiteter, was eng damit zusammenhängt, daß hier eine weit größere Anzahl junger Leute Zeit und Mittel hat, sich classischen Studien zu widmen, und manche Puncte sind angedeutet worden, wo Deutschland von dem Schwesterland lernen könnte; aber betrachtet man die Leistungen im ganzen, namentlich die Gleichmäßigkeit der Leistungen, so steht Deutschland gewiß höher. Manche Abiturienten in Deutschland würden im Stande sein, das B. A. Examen in Oxford oder Cambridge zu bestehen. Dagegen verschlingen die Fachstudien dort viel bälder die auf den Gymnasien erworbene classische Bildung und das Interesse dafür als hier. Und während es sich leicht nachweisen läßt, welchen großen Einfluß die classischen Sprachen eben so direct als indirect auf die Gestaltung der englischen Sprache, ihre schöne Rundung, Durchsichtigkeit und logische Schärfe ausgeübt, wie sie die englische Beredtsamkeit im Parlament

und auf der Kanzel zur Reife gebracht haben, so läßt sich ein ähnlicher Einfluß auf die deutsche Sprache wohl schwerlich aufzeigen.

Bis vor 30 Jahren war die höhere Bildung in England weit nicht so verbreitet wie in Deutschland. Doch auch hier wie beim Volksschulwesen ist ein großer Umschwung eingetreten. Viele neue Schulen sind neben die alten getreten, es ist ein Wetteifer entstanden zwischen diesen und jenen, zwischen öffentlichen und Privatschulen. Und weit hinaus über die Schranken der Schulen und Universitäten geht der Strom der Bildung. Oeffentliche Vorlesungen der mannigfachsten Art bringen die Resultate der verschiedensten wissenschaftlichen Gebiete den Lernbegierigen nahe. In solchen populären Vorträgen möchte England Beachtung verdienen. Sie sind gemeinfaßlich, ohne trivial zu werden. Und hier nun berühren sich die zwei Gebiete der höhern Erziehung und Volkserziehung am nächsten. Die tüchtigsten Männer halten es nicht unter ihrer Würde, den Arbeitern so gut wie den Vornehmen das Wissenswertheste aus ihrem speciellen Gebiete mitzutheilen. Es gab nie eine Zeit, wo so ernstlich daran gearbeitet wurde, mit dem Sauerteig der Bildung alle Schichten des Volkes zu durchdringen, wie in der gegenwärtigen. Dabei geht es, wie in England bei allem, langsam vorwärts, aber sicher.

(Hauptquellen: Report of the Committee of Council on Education 1860; Census of Great Britain 1851, Education in Great Britain ed. H. Mann 1854; Sir S. Kay Shuttleworth on Public Education 1847; S. Hoppus The Crisis of Popular Education 1847. — Eine große Anzahl Reporte über die einzelnen Seminarien und Schulen.

2) The Educational Register 1855; J. Timbs School days of Eminent men 1858; Tom Brown's Schooldays, by an old Boy; E. E. Creasy Some account of the Foundation of Eton College 1848; Sir J. T. Coleridge; On Public School Education 1861; Cornhill Magazine 1860—61; und Johnson Eton Reform 1861. Guide to Eton 1860 a List of Eton College 1861. High School of Edinb. Report; Kings College and University College Calendar und ähnliche Reporte und Examenspapiere.

Dr. J. A. Voigt: Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands 1860. Dr. L. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung 1852. — Dr. L. Schacht. Ueber das Schulwesen Englands 1859). **C. Schöll.**

Nachschrift. Soeben ist der längst ersehnte Bericht der zur Untersuchung des Volksschulwesens niedergesetzten Parlaments-Commission veröffentlicht worden. Wäre dies früher geschehen, so würde die vorliegende Arbeit nicht bloß ungemein erleichtert worden sein, sondern es hätten sich auch vielfach die statistischen Angaben vervollständigen, manche Vermuthungen näher begründen lassen. So viel sich aber bei einem flüchtigen Einblick in den voluminösen Bericht ersehen läßt, so wird die obige Auffassung der Volkserziehungsfrage im wesentlichen bestätigt. Eine Minorität der Commission glaubt allerdings, daß es besser gewesen wäre, wenn sich die Regierung in die Erziehungsfrage gar nicht gemischt hätte; aber die Majorität ist dafür und die ganze Commission sieht in dem Cooperative-System den einzig richtigen Weg der Betheiligung der Regierung bei der Volkserziehung. Ueber die Art der Mitwirkung, namentlich die Vereinfachung derselben, Ausdehnung auf ärmere Districte, allgemeinere Durchführung der Inspection und dergleichen werden viele Vorschläge gemacht, deren Erwägung und Benützung für die endliche Erledigung der Erziehungsfrage Sache der parlamentarischen Verhandlungen in den nächsten Jahren sein wird. Eine oben (Seite 97) gegebene, auf mühsamen Umwegen gewonnene Schätzung der gegenwärtigen Zahl der Volksschüler in öffentlichen Schulen ist durch den Commissionsbericht merkwürdig bestätigt worden. Die Gesammtzahl wurde für das Jahr 1860 auf etwa 1,700,000 Schüler geschätzt. Der Commissionsbericht nun giebt für das Jahr 1858 die Zahl 1,675,158. Diese vertheilt sich nach den Denominationen auf eine Weise, welche die oben öfters hervorgehobene confessionelle Tendenz ins hellste Licht stellt.

I. Confessional-Schulen.		Schüler	
	1) Staatskirchliche	1,187,086	
	2) Britische	151,005	
	3) Wesleyanische	59,873	
	4) Congregationale	33,000	
	5) Andere	32,319	
	6) Katholische	85,000	
			1,548,283
II. Nicht confessionelle Schulen			43,098
III. Schulen, die aus öffentlichen Mitteln unterhalten werden (Soldaten-, Matrosen-, Armenhausschulen, Rettungsanstalten)			47,748
Die Gesammtzahl der Schüler:			
	a) in öffentlichen Tagschulen		1,675,158
	b) in Privat-Tagschulen		860,304
	Zusammen		2,535,462

Das Verhältnis der Schüler zur Bevölkerung in England war 1851 wie 1 : 8·36, im Jahr 1858 wie 1 : 7·7, während es in Preußen wie 1 : 6·27 war. Den Schulbesuch betreffend zeigt der Commissionsbericht, daß 24 Procent der Schüler zwischen 150 bis 200 Tage und nur 18·4 Procent über 200 Tage im Jahr die Schule besuchten, die größere Hälfte aber weniger als 150 Tage. — Doch diese flüchtigen Notizen müßen genügen. Der Verfasser.

Grüßen. Der Gruß ist nach J. J. Wagners, des Philosophen, Ausdruck die Erbietung, mit jemanden in ein Verhältnis der Humanität zu treten. Er gehört vielleicht zu den ältesten Aeußerungen derselben. So weit zurück und so tief hinab unter den Völkern menschliche Cultur reicht, so weit reicht auch der Gruß. Wo er aufhört, beginnt die Roheit, die Wildheit, die Bestialität. Er ist eine menschlich theilnehmende Ansprache einander bekannter oder auch unbekannter, sich begegnender oder scheidender Menschen. Grüßen heißt auch ursprünglich: ansprechen, anreden, wie man ja heute noch jemanden um eine Sache „begrüßt," d. h. anspricht. — Je nach Volkscharakter, Bildungsstand, Lebensstellung, socialen Verhältnissen gestaltet sich der Gruß sehr mannigfaltig; im allgemeinen aber ist er immer Ausdruck der wohlwollenden, freundlichen, Höheren gegenüber zugleich demüthigen Gesinnung. Der Israelite hatte als Hauptobject des Grußes Frieden, Schalom, der noch als Salam durch das Morgenland tönt. Der Grieche wünschte Freude (χαῖρε = freue dich!), der Römer Gesundheit und Stärke (Salve, Vale!). Der Deutsche bringt Gott zum Gruß: „Grüß Gott! Behüte Gott." In katholischen Ländern grüßt er im Volke auch mit der Formel: „Gelobt sei Jesus Christus!" worauf der Gegrüßte erwidert: „In Ewigkeit (Amen)!" oder er setzt Gott und den orientalischen Salam zusammen: „Grüß Gott mit Frieden!" — oder er geht gleich anderen neueren Völkern des Abendlandes mit dem Tag und wünscht: „Guten Morgen, Tag, Abend, gute Nacht!" nützt auch wohl die Begegnung eines Höheren, sich „gehorsamst zu empfehlen," ist des Begegnenden „gehorsamster Diener," oder macht aus dem Adieu des Franzosen ein gedankenloses „Ade!" — Aber durch alle Grußformeln aller Völker vom „Friede sei mit euch!" des Auferstandenen bis zum „Memento mori!" des Trappisten klingen gute, wohlwollende Wünsche hindurch.

Mit den Grußformeln verbinden sich auch vielfach entsprechende Geberden und Ceremonien. Abraham bückte sich tief zur Erde nieder vor den drei Fremdlingen (1 Mos. 18, 2), eben so Lot (1 Mos. 19, 1), Jakob neigt sich siebenmal (1 Mos. 33, 3). Man umarmte, küßete einander in Israel, faßte einander traulich am Bart (2 Sam. 20, 9). Nichtgrüßen war ein Zeichen höchster Eile. (2 Kön. 4, 29. Luc. 10, 4). Man neigt und beugt sich auch heute noch, entblößt das Haupt, Kriegsleute deuten

wenigstens den guten Willen dazu an. Man drückt dem Begegnenden oder Scheidenden die Hand, reibt die Nase an der Nase desselben ꝛc.; man löst Kanonen. Das Seerecht enthält ein besonderes Capitel von Salutschüssen, deren Verweigerung unter Umständen ein casus belli werden könnte; der Soldatenkatechismus hält streng auf Begrüßung der Uebergeordneten nach Standesgebühr. Die Briefe der Römer fiengen gewöhnlich mit einem S. D. = salutem dicit, d. i. einem Gruße an. In den Briefen der Apostel finden wir immer auch Grüße zum Theil vom reichsten Geistesgehalt, entweder an die nächsten Empfänger derselben oder durch sie an einzelne Personen. Röm. 16 enthält fast nur Grüße. So geht denn der Gruß durch alle Lebensverhältnisse hindurch, hohe und niedere, heilige und profane. Dem Gruß entspricht überall Dank und Gegengruß ebenso als Erfordernis humaner Sitte. „Schäme dich, daß du nicht dankest, wenn man dich grüßt," sagt Sirach.

Bei so bewandten Umständen kann es keine Frage sein, ob die Erziehung in Haus und Schule auch auf die Begrüßung ihr Augenmerk zu richten habe. Schon die natürliche Humanität macht dieses zur Pflicht und das Christenthum als Grund und Kraft gottgeheiligter Humanität spricht dazu Ja und Amen. Christus selbst grüßt; sein Evangelium will liebendes Entgegenkommen gegen jedermann und gebietet: „Einer komme dem andern mit Ehrerbietung zuvor." (Röm. 12, 10.)

Man halte darum die Kinder im Hause frühe schon zu dieser Uebung humaner Sitte an. Das Kind komme oder gehe nicht zu oder von den Eltern auf längere Zeit ohne Morgen- oder Abendgruß, Grüß- und Behüte Gott. Es werde zeitig gewöhnt, Verwandte, Bekannte, Vorgesetzte, Respectspersonen, auf dem Lande auch Fremde, auf dem Wege draußen auch vorübergehende Wanderer zu grüßen. Dazu lerne das Büblein auch zeitig das Hütlein oder Käpplein ziehen. „Mit dem Hütlein in der Hand wandert man durchs ganze Land." Heinrich IV. von Frankreich soll den Spruch geführt haben: „La main au bonnet Ne coute rien et bon est." (Hand an die Mütze Kostet nichts und ist gar nütze). Alle Anti-Hutabziehvereine, wie wohl auch durch Gründe der Gesundheit, Sparsamkeit ꝛc. gestützt, sind in Deutschland immer an der Sitte gescheitert und deren tieferem Grunde.

Man halte in der Schule darauf, daß die Schüler den eintretenden Lehrer durch ehrerbietiges Aufstehen und mit einer entsprechenden Grußformel begrüßen. Ebenso wenn der Vorsteher der Schule, ein anderer Lehrer oder sonst eine Person von Ansehen eintritt. Desgleichen mit dem Abschiedsgruß. Man halte auch von Seiten der Schule die Schüler und — mit der gehörigen Berücksichtigung der Weiblichkeit — auch die Schülerinnen zum Grüßen außer der Schule an und rüge vorkommendenfalls die Unterlassung, sei auch als Lehrer den außer der Schule begegnenden Kindern gegenüber nicht gar zu rücksichtsvoll, sondern lupfe wohl je und je auch einmal selbst dem Büblein, das bedeckten Hauptes vorübergeht, das Käpplein mit einem freundlich ernsten: „Ich brauche deinen Gruß nicht, aber du." Auf Dörfern erkennt man oft den Geist des Ortes und namentlich der Schule und ihrer Pfleger schon am Grüßen oder Nichtgrüßen der Kinder — und Alten.

Man begnüge sich aber nicht mit der äußeren Gewöhnung, sondern weise je und je bei älteren Kindern auch auf den tieferen Grund der allgemeinen und christlichen Humanität hin, so wie auf den tieferen Grund der Grußverweigerung: innere Roheit, Lieblosigkeit, Selbstsucht. „Trotz unterm Hut!" „Grobheit und Stolz wachsen auf Einem Holz." — Die Grußformel trete mehr und mehr aus der Gedankenlosigkeit in Bewußtsein und Wahrheit. So bietet auch das Grüßen ein Mittel zur Pflege der Selbstverleugnung, der Demuth, der Werthschätzung anderer, der Liebe. Ohne sie keine wahre Bildung. Was einerseits mehr Sache des äußeren Anstandes gewesen, dessen Ideal der Fürstenhof als Inbegriff der äußerlich feinsten und geschliffensten Weltbildung darstellt (höflich, Höflichkeit), das gestalte sich mehr und mehr als Aus-

druck innerer Sittlichkeit, vom Geiste Christi belebt. Höflichkeit ist wohl oft ohne christliche Bildung, aber diese sollte immer auch höflich sein und grüßen, selbst wo man ihr nicht dankt. (Vgl. Bd. I. d. Art. Anstand.) **Strebel.**

Grundbeschreibung, s. Schulacten.

GutsMuths, Joh. Christoph Friedr.,*) geb. zu Quedlinburg am 9. August 1759, besuchte nach vorhergegangener häuslichen Vorbereitung das Gymnasium seiner Vaterstadt, wo er an Rambach, Meinecke und Hercht geschickte Lehrer hatte. Schon diese Schulzeit können wir als den Anfang seiner pädagogischen Laufbahn bezeichnen. Seine Kenntnisse und die frühe Reife und Festigkeit seines Charakters gewannen ihm das Zutrauen des Leibarztes Ritter, der ihm seine Kinder, 4 Knaben und 1 Mädchen, zum häuslichen Unterricht übergab, ein Verhältnis, das sich bald fester knüpfte und von entscheidender Wichtigkeit für GutsMuths ganzes Leben werden sollte, denn es befand sich unter seinen Schülern Karl Ritter, der nachmals berühmt gewordene Reformator der geographischen Wissenschaften, an dessen Namen sich in GutsMuths Leben so viele schöne Erinnerungen knüpfen. Die Leistungen des Lehrers stellten seinen Principal vollkommen zufrieden, und als GutsMuths 1779 das Gymnasium verließ, um zu den Universitätsstudien überzugehen, geschah es nur unter gegenseitig genommener Verabredung, daß GutsMuths nach vollendeter Studienzeit wieder in seine alte Lehrstelle eintrete. GutsMuths kehrte demzufolge, nachdem er sich zu Halle durch das Studium der Theologie und Pädagogik zu seinem künftigen Berufe vorbereitet, in das Ritter'sche Haus zurück und blieb daselbst auch als nach einigen Jahren Leibarzt Ritter starb und die Mutter ihm erklären mußte, daß sie außer Stand sei, ihm ferner seinen Gehalt zu zahlen. Aber eben hiedurch erhielt sein Leben eine entscheidende Wendung. Salzmann, welcher damals (1784) seine Erziehungsanstalt in Schnepfenthal eröffnete, hatte sich vorgenommen, als ersten Zögling ein begabtes Kind unentgeltlich aufzunehmen, und wählte dazu, durch ein Zeitungsblatt auf die frühe verwaiste Familie aufmerksam gemacht, den im 6. Jahre stehenden Karl Ritter. GutsMuths begleitete den Knaben nebst einem älteren Bruder und der Mutter nach Schnepfenthal, wo sich bald ein so inniges Band gegenseitiger Hochachtung und Freundschaft zwischen beiden Theilen knüpfte, daß Salzmann nicht nur den Wunsch aussprach, auch den älteren Sohn bei sich zu behalten, sondern auch den Lehrer, der ihm so wohlvorbereitete Zöglinge zuführte und dessen treffliche pädagogische Begabung er erkannte, für seine Anstalt zu gewinnen wünschte (vgl. Neumann, Zeitschr. für allgem. Erdkunde 1859. Aug. „Zur Erinnerung an Karl Ritter vom Dir. Kramer in Halle" S. 210). Er machte ihm den Antrag, als Mitarbeiter an derselben zu bleiben, und GutsMuths, der hier für seinen unternehmenden Geist einen freieren Wirkungskreis erkannte, als ihm eine andere Stelle gewähren würde, gieng in den gemachten Vorschlag ohne Schwierigkeit ein. GutsMuths, von dessen Hauptwerke, der Gymnastik, wir hier wie billig zuerst reden, fand bei seinem Amtsantritte (1785) nur einige geringe Anfänge von Gymnastik vor, wie sie von Dessau her mit nach Schnepfenthal übergegangen waren. Er erzählt uns, wie ihn Salzmann, als er ihm die Leitung derselben übertrug, in das etwa einen Büchsenschuß weit östlich von den jetzigen Institutsgebäuden gelegene Laubwäldchen, die Hard genannt, geführt und mit den Worten: „dies ist unsre Gymnastik," auf einen geräumigen, ebenen, halb von Buchen beschatteten, halb freien Platz hingedeutet, der, für diesen Zweck vortrefflich, doch erst durch GutsMuths das, was er jetzt ist, der wohlausgestattete Musterplatz fürs Turnen werden sollte, versehen mit den gehörigen Vorrichtungen zu den mannigfaltigen Uebungen, wie sie mit sorgfältiger Rücksichtsnahme auf die Ausbildung der einzelnen Theile des menschlichen Körpers von ihm erst erfunden, geprüft und endlich in ein vollständiges System gymnastischer Uebungen zusammenge-

*) M. Kloß, „Zur Erinnerung an GutsMuths und seine Schriften." Jahrb. f. Turnkunst 1859. IV. S. 251—273, stellt GutsMuths Turnlehre in einer genauen Uebersicht zusammen.

stellt werden sollten. „Ich erkannte die Bedeutung dieser Uebungen," sagt er uns; „was ich aus dem uralten Schutte, aus den geschichtlichen Resten des früheren und späteren Alterthums herausgrub, was das Nachsinnen und zuweilen der Zufall an die Hand gaben, wurde hier nach und nach zu Tage gefördert zum heiteren Versuche. So mehrten sich die Hauptübungen, spalteten sich bald so, bald so in neue Gestaltungen und Aufgaben, und traten unter die oft nicht leicht auszumittelnden Regeln. So entstand nach 7 Jahren in der ersten Ausgabe meiner Gymnastik (1793) die erste neue Bearbeitung eines sehr vergessenen und nur noch in geschichtlichen Andeutungen vorhandenen Gegenstandes." — Eine 2. Aufl. der Gymn. erschien 1804 unter dem Titel: Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Ein Beitrag zur nöthigen Verbesserung der körperlichen Erziehung von GutsMuths, fürstl. Neuwiedischem Hofrathe und Mitarbeiter an der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, 2. durchaus umgearbeitete und stark vermehrte Ausg. mit 12 von dem Vf. gezeichneten Tafeln. Schnpfth., in der Buchh. der E. A. 8. VIII. u. 528 S. — Eine 3. Aufl. neu eingeführt von F. W. Klumpp erschien in Stuttgart 1847, nach des Vf. Tode. — Was dieses Buch sein solle, sagt GutsMuths in der Vorrede: „Erinnerung an ein altes physisches Stärkungsmittel, das allen Nationen, selbst den hochcultivirten Griechen, einst so nützlich war; Einsicht in die Sache und weise Verflechtung jenes Mittels in die ohne Zweifel zu schlaffe weichliche Erziehung." — G. hat in der 2. Aufl. dieses seines Meisterwerks, in dessen Inhalt tiefer einzugehen hier der Raum nicht gestattet, dem Systeme der gymnastischen Uebungen die größte Vollendung gegeben. Wenig wesentliches blieb seinen Nachfolgern hinzuzufügen übrig. Selbst die in Schweden durch Ling aufgekommene, auf die organischen Gesetze des menschlichen Gliederbaues gegründete und in Deutschland von seinen Jüngern, die GutsMuths nicht gelesen, mit vielem Lärm als neu gepriesene Turnlehre enthält, wie Kloß a. a. O. zeigt, nichts, was nicht von GutsMuths schon besser und gründlicher gesagt worden wäre. — Hinsichtlich des Werths seiner Leistungen müßen wir ihm das Verdienst zuerkennen, daß er in der Gymnastik eine pädagogische Disciplin ins Dasein rief, die bei einer vollständigen, den ganzen Menschen ins Auge fassenden Erziehung eben so nothwendig und unentbehrlich erscheint, als sie auf fast unbegreifliche Weise lange verkannt und vernachläßigt wurde. Durch die Anerkennung, die ihm zu Theil ward, durch die Nachahmung, die er fand, hat sie mit der Zeit eine volksthümliche Bedeutung bekommen. Turnplätze sind in allen Gegenden unsres deutschen Vaterlands und über dessen Grenzen hinaus in fremden Ländern errichtet worden. Jener erste Turnplatz, mit dem GutsMuths in Schnepfenthal den Anfang machte, ist das Vorbild für unzählige andere geworden. GutsMuths Gymnastik hat eine ganze Literatur von Turnbüchern und Turnschriften zur Nachfolge gehabt, und ein Geschlecht von Turnern ist entstanden. Mögen Turnlehrer, wie z. B. Jahn auf einem größeren Schauplatz, ihn später zum Theil verdunkelt haben, immer bleibt ihm die Ehre des Anfangs und der Erfindung ungeschmälert, und mit Recht sagt Spieß: Wenn man Jahn den Vater der deutschen Turnkunst nennt, so sollte man billigerweise auch den Groß- und Erzvater derselben, GutsMuths, nicht vergessen. GutsMuths Gymnastik wurde ins Französische, Englische und Dänische übersetzt. — Als Zugabe zu seiner Gymnastik erschien besonders: GutsMuths, Lehrbuch der Schwimmkunst. Weimar 1798. 2. Aufl. 1833. — Täglich ertheilte GutsMuths im Sommersemester Vormittags 11—12 den Turnunterricht und stellte Nachmittags 4—5 beim Baden in den Reinhardsbrunner Teichen die Schwimmübungen vermittelst der Badestange an.

Die Gymnastik von einer specielleren Seite, als Vorschule der rein kriegerischen Uebungen, aufgefaßt, behandelte GutsMuths später in einem Werke: „Turnbuch für die Söhne des Vaterlands, den Fürsten und dem Volke des deutschen Bundes gewidmet." Mit 4 Kupfertafeln. Frankf. a. M. Gebr. Wilmans 1817. gr. 8. 300 S. — Dieses Werk erscheint als der Nachhall einer schon im Verbleichen begriffenen schöneren

Zeit. Für das nach Abwerfung des französischen Joches zum Gefühle wiederhergestellter Freiheit erwachte deutsche Volk soll das durch alle Staaten des Vaterlands gaumäßig organisirte Turnen das Mittel werden, eine kräftige, kampftüchtige Jugend zu ziehen, die mit kriegerischem Muthe und patriotischem Sinne das errungene Gut gegen jeden auswärtigen Feind zu vertheidigen im Stande sei. Dies ist die Idee, von der der Vf. ergriffen ist, für die er mit begeisterter Rede die Zeitgenossen zu entzünden sucht. Daß diese Idee — an deren Gewichtigkeit die Krisis der Gegenwart wieder stark erinnert! — damals wenig Anklang finden konnte, läßt sich bei den veränderten Zeitumständen, die eingetreten waren, leicht erwarten. Seitdem die Turnplätze für Demagogenherde galten, Förderer volksthümlicher Bestrebungen, wie Jahn, verfolgt und gefangen gesetzt wurden, war für Stimmen dieser Art wenig Berücksichtigung zu hoffen. Das Turnbuch fand, trotz seiner warmen Ansprache, nur eine laue Aufnahme. Ein zu diesem größeren erschienenes kleineres Werk: „Katechismus der Turnkunst, oder kurzer Abriß der deutschen Gymnastik, ein Leitfaden für Lehrer und Schüler von GutsMuths." Frankf. a. M. 1818. Gebrüder Wilmans. 8. 182 S. bevorwortete der Vf. also: „Einige Freunde des Turnwesens forderten mich auf zur Herausgabe eines kürzeren Abrisses. So entstand dieser Katechismus als Leitfaden zu dem, was im Turnbuche ausführlich aufgestellt worden."

Auf einem günstigeren Gebiete und ganz in seiner pädagogischen Sphäre finden wir den gemüthlichen Jugendfreund in einer seiner frühesten Schriften: „Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden, gesammelt und praktisch bearbeitet von GutsMuths" 1796. Die Spiele erschienen bei Lebzeiten des Vf. in 3 Aufl.; dazu kam nach seinem Tode eine 4., durchgesehen und neueingeführt von Klumpp. Stuttgart, bei Hoffmann 1845. VII. 360 S. mit 4 Taf. Abbild. — Die Mannigfaltigkeit und angenehme Beschreibung der aufgeführten Spiele sowohl, als die Hinweisung auf den praktischen Nutzen, den sie bei gehöriger Anordnung und Leitung für die geistige und körperliche Bildung der Jugend haben können, macht dieses Buch für den Erzieher und selbst für den Turnlehrer zu einem eben so interessanten, als belehrenden pädagogischen Hülfsmittel. Bei der erweiterten praktischen Bedeutung, die sie durch GutsMuths bekommen, fallen sie ganz mit unter den Gesichtspunct der Gymnastik und dienen demselben Zwecke. Was die Gymnastik für den Turnplatz ist, das wurden die Spiele für den Familienkreis und die Privaterziehung.

Außer der Gymnastik waren Geographie und Technologie die Hauptfächer, in denen GutsMuths unterrichtete, beides Gegenstände, die seinem praktischen Sinne durchaus entsprachen und von ihm als Lehrer und Schriftsteller mit glücklichem Erfolge gefördert wurden. Seinen Unterricht wußte er nicht nur durch Gründlichkeit der Methode, sondern auch durch versinnlichende Anschauung vorgezeigter Gegenstände, kleine wissenschaftliche Reisen, die er unternahm, Landkarten, die er zeichnen, Handarbeiten, die er verfertigen ließ, nützlich und angenehm zu machen, und manche Schüler giengen aus demselben hervor, in deren Namen ein ehrenvolles Zeugnis für den Lehrer liegt. Dem ältesten derselben, dem berühmten Professor Karl Ritter in Berlin, gebührt unstreitig der erste Rang unter ihnen. Auch darf das schöne Verhältnis der Freundschaft zwischen beiden, das, aus den frühsten Zeiten entsprungen und durch Gleichartigkeit der Forschungen und Bestrebungen genährt, in fruchtbringender Wirksamkeit stets fortbestand, als ein Glanzpunct in GutsMuths Leben nicht unerwähnt bleiben. Außer ihm sind noch zwei andere, die berühmten Reisenden Graf Görz und Alexander Ziegler als GutsMuths Schüler hier anzuführen. — Als Schriftsteller hat GutsMuths durch sein „Handbuch der Geographie" 2 Abth. Lpz. 1810, 2. Aufl. 1825—26. zu einer gründlichen naturgemäßen Methode des geographischen Unterrichts beigetragen und anderen ähnlichen Werken die Bahn gebrochen. Ein „Abriß der Erdbeschreibung" Lpz. 1819, 3. Aufl. 1839, erschien, als Lehrbuch beim Unterrichte; dazu für den Lehrer eine „Methodik der

Geographie" Lpz. 1835. Mit Gaspari, Hassel, Ukert u. a. verband er sich zur Besorgung eines vollständigen Handbuchs der Erdbeschreibung, wobei er die Bearbeitung von „Brasilien" übernahm. Von dem mit J. A. Jacobi gemeinschaftlich herausgegebenen Werke: „Deutsches Land und deutsches Volk," verfaßte er den ersten Theil, „deutsches Volk" 2 Bde. Gotha 1820. Die dem Jacobischen Werke accommodirte, zu poetisch gehaltene Sprache ist wohl mit Recht an diesem Buche getadelt worden. Ueber Mechanik erschien von ihm das von andern viel benutzte Buch: Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer. Altenb. 1801. 2. Aufl. Lpz. 1816.

Seit 1797 bewohnte GutsMuths, verheirathet mit einer Seitenverwandten Salzmanns, ein freundliches Landhaus am Eingange des Schnepfenthal benachbarten Ortes Ibenhain. Hier sehen wir ihn auch in eigner selbstgeschaffner Sphäre, als Vorsteher eines Haushalts, als Vater und Erzieher einer zahlreichen Familie, in patriarchalischer Würde walten; dann in Stunden freierer Erholung mit Pflege seines Blumengartens, Veredelung seiner Obstbäume, Abwartung seiner Bienenzucht beschäftigt, oder an seiner Drechselbank thätig, und auf andere Weise das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden. In der ländlichen Muße, die ihm hier zu Theil ward, faßte GutsMuths, wie aus den beigesetzten Jahreszahlen zu ersehen, die meisten seiner oben angeführten Schriften ab, und verschaffte sich als Herausgeber seiner Zeitschrift: „Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur Deutschlands," 1800 bis 1820, einen ausgedehnten literarischen Wirkungskreis. Von hier aus kam er täglich zweimal nach Schnepfenthal, Vormittags 11—12 zur Gymnastik, Nachmittags 2—4 zum Unterrichte in den Classen, worauf er im Sommer 4—5 die Zöglinge zum Baden führte und den Schwimmunterricht ertheilte. — Stets in nützlicher Thätigkeit begriffen, einfach und naturgemäß in seiner Lebensweise erreichte GutsMuths ein hohes Alter. Noch munter in seinem Berufskreise feierte er 1835 sein 50jähriges Amtsjubiläum; mußte jedoch schon zwei Jahre später wegen zunehmender Altersschwäche seine Geschäfte aufgeben. Er starb am 21. Mai 1839. — Unstreitig gebührt GutsMuths nach seinem Wirken und seinen Leistungen ein ehrenvoller Platz unter den deutschen Pädagogen. In den pädagogischen Disciplinen, denen er seine Hauptthätigkeit widmete, hat er überall mit Erfolg gewirkt und steht in manchem originell und unübertroffen da. Doch nicht auf sie allein beschränkte er seine Aufgabe; über ein noch weiteres Gebiet erstreckt sich seine pädagogische Thätigkeit. Die Gymnastik war ihm mit einem System von Leibesübungen nicht abgeschlossen; sie war in seiner Anschauung die Grundlage einer naturgemäßen, die jugendliche Kraftentwicklung mit gleicher Rücksichtsnahme auf Geist und Körper fördernden Erziehungstheorie, die zu Systemen vorherrschender Verweichlichung, geistigen Zwangsanstalten zur Verkümmerung des Jugendlebens, Prunktreiben mit eitlem Wissen und unpraktischer Gelehrsamkeit einen scharfen Gegensatz bildet. „Laßt uns doch nicht allein dafür sorgen," sagt GutsMuths in dieser letzten Beziehung, „daß der Mensch etwas tüchtiges lerne, sondern vor allem dafür, daß er etwas tüchtiges werde." Von diesem praktischen Gesichtspuncte aus fand GutsMuths ein reiches Feld eröffnet, bald als erfahrener Pädagog, bald als warmer Jugendfreund, bald auch, wo es Misbräuche zu bekämpfen galt, als scharfer Kritiker und Recensent*) seine Ansichten auszusprechen, wozu ihm besonders die Biblioth. f. Pädag. das geeignete Mittel darbot, in die verschiedenen Zweige des Erziehungs- und Unterrichtswesens fördernd einzugreifen und viele beherzigenswerthe Winke und Anregungen fürs Bessere zu geben. — Vergegenwärtigen wir uns zum Schlusse noch die echt pädagogische Persönlichkeit des Mannes, sein schlichtes, biederes, aber würdevolles und achtunggebietendes Aeußeres, die Energie und Strenge, die zu Zeiten ebenso wohlthätig wirkten, als seine

*) In dieser letzten Hinsicht erinnern wir nur an ein kleines, wohl ziemlich vergessenes Schriftchen von ihm, allein um des Titels willen, da es zunächst mit Pädagogik nichts zu schaffen hat: GutsMuths Reise nach Böhmen mit Seitenhieben links und rechts!

rücksichtsvolle Milde zu andern, den pädagogischen Scharfblick, mit dem er jeden seiner Zöglinge durchschaute und nach seinen Eigenthümlichkeiten zu behandeln verstand. Das Turnen gieng nie munterer und fröhlicher von statten, als wenn es sein Commandowort belebte, wurde nie anregender belohnt, als wenn er die Besseren zu Vorturnern ernannte, oder Prämien für die gelungenen Uebungen ertheilte. — Sein Andenken lebt in der Anstalt, an der er wirkte und zu deren Gedeihen er wesentlich beitrug, in dankbarer Erinnerung fort und wird in seinem Geiste gewiß am besten dadurch geehrt, daß rüstige Turnlehrer, die ehemals seine Schüler waren, auf dem von ihm einst eingerichteten Gymnastikplatze die alte angestammte Kunst des Meisters mit ihren Zöglingen fortüben. — Als eine besondere Kundgebung dieser Gesinnung erwähnen wir noch des Turnfestes, das am 9. August 1859 zu GutsMuths 100jährigem Geburtsjubiläum Vormittags mit Turnen und Nachmittags mit einer fröhlichen Turnfahrt auf das benachbarte Waldgebirge gefeiert ward. — Und so müße auch das deutsche Vaterland den würdigen Pädagogen ehren, der das Turnen auf seinem Boden eingeführt hat; der die Bildung des deutschen Gymnasiums für unzureichend erachtete, wenn nicht auch die Bildung des griechischen Gymnasiums hinzukäme; der seinen Namen in der Gymnastik, sowie die Gymnastik seinen Namen verewigt hat. Sein Werk und sein Name müße auf deutschem Boden nie untergehen! Dr. **Salzmann.**

Gymnasiallehrer. Der Gymnasiallehrer muß zwar die allgemeinen Eigenschaften und Fähigkeiten eines Lehrers überhaupt besitzen, und in sofern gilt auch von ihm, was vom Lehrer im allgemeinen, seiner Vorbereitung und Bildung zu sagen ist, (vgl. die Art.: Lehrer, Gymnasium). Aber in der besonderen Beziehung zu der eigenthümlichen Aufgabe und Leistung des Gymnasiums als einer dem höheren Ziele des öffentlichen Berufslebens gewidmeten Bildungsanstalt bedarf er auch einer besonderen Befähigung und einer solchen Vorbereitung, die nicht in der gewöhnlichen Vorbildung des Lehrers aufgeht, sondern durch besondere Veranstaltungen und akademische Institute gepflegt sein will. Natürlich muß sich das Wesen dieser Befähigung nach dem Ziele und der Aufgabe des Gymnasiums richten und kann daher sogar zu verschiedenen Zeiten ein verschiedenes sein. Da aber das Gymnasium trotz der Einheitlichkeit seiner Bestimmung ein weit umfassendes Gebiet von Wissenschaft und Literatur, von Kenntnissen und Fertigkeiten in sich schließt, so muß der Gymnasiallehrer entweder zu dem einen oder zu dem andern der im Gymnasialunterrichte besonders hervortretenden Lehrzweige in einem mehr unmittelbaren Verhältnisse stehen. Aber es muß dabei zugleich etwas geben, was den Mittelpunct dieser ganzen Thätigkeit ausmacht und wozu daher alle ein mehr oder minder enges Verhältnis haben. Man hat diesen Einheitspunct lange Zeit ausschließlich in den Lehrobjecten gesucht und aus diesem Grunde bald dem classischen, bald dem deutschen, bald dem Religions-Unterrichte eine weitaus überragende und beherrschende Stellung anzuweisen gesucht (wodurch die Gegensätze zum Theil noch schroffer geworden sind); man hat es neuerdings, beinahe eben so ausschließlich wiederum, in der lehrenden Persönlichkeit finden wollen (vgl. L a t t m a n n, üb. die Frage der Concentration im Gymn., S. 167 ff.), aber damit der Gefahr sich ausgesetzt, die Forderung über das Maß menschlicher Kräfte auszudehnen. So wünschenswerth nun also auch die Befähigung des Gymnasiallehrers zu allen im Gymnasium gelehrten Unterrichtsgegenständen wäre, wie sie denn ehemals, und noch vor nicht gar zu langer Zeit, wirklich vorhanden gewesen ist: so ist dieselbe doch bei dem heutigen Stande der Wissenschaft und bei dem Entwickelungsgange, den das Gymnasialwesen in unserem Jahrhunderte genommen hat, zu einer v ö l l i g e n Unmöglichkeit geworden*). Wenn aber auch aus diesem Grunde der

*) Der einzelne Lehrer muß das Verhältnis der verschiedenen Unterrichtsfächer zur Aufgabe des Ganzen kennen, damit er nicht in Gefahr kommt, einzelne, z. B. seine eigenen ungebührlich hervorzuheben und die andern vielleicht selbst vor den Augen der Schüler unverständig herabzusetzen; insoweit kann die Forderung nicht erlassen werden, daß der Lehrer mit allen Unterrichts-

bedeutende Umfang der Aufgabe eine Theilung der Kräfte unumgänglich nothwendig macht, so müßen doch jedenfalls die verschieden abgezweigten Thätigkeiten durch ein wahrhaftes innerliches Band mit einander verbunden sein, in welchem sich auf eine wirklich organische Weise die Einheit des Gymnasiums selber repräsentirt.

Es lassen sich in dieser Beziehung jedoch füglich nur drei besondere Richtungen nach den zusammengehörigen Gruppen verwandter Lehrthätigkeit unterscheiden, deren einzelne Theile freilich wieder in verschiedenartiger Modification sich an einander reihen können. (Eine vierte Gruppe für deutsche Geschichte und Geographie mit Lattmann [a. a. O. S. 164 f.] anzunehmen, erscheint nicht als nöthig, wenn sich auch nicht leugnen läßt, daß in der Wirklichkeit bisweilen eine solche in einer Lehrerindividualität zum Vorschein kommt.) Der eigentliche Stamm und Kern der Gymnasial-Lehrthätigkeit, von welcher der Unterricht in der Religion, altclassischen Literatur, der Geschichte und dem Deutschen unmöglich getrennt werden kann, muß in der Vereinigung dieser Lehrfächer bestehen, wenn es auch nicht erforderlich ist, daß sie jedesmal in thatsächlicher Uebung bei jeder einzelnen Person vorhanden ist. Aber in der Vorbereitung auf seinen künftigen Beruf muß der Gymnasiallehrer die bezeichneten Fächer nothwendig immerfort vor Augen haben; ja, bis zu einem gewissen Grade muß auch jede der beiden anderen Gattungen von Gymnasial-Lehrthätigkeit ein ernstes Studium darauf gerichtet haben. Nur so wird das eigentliche Wesen des Gymnasiums in seiner Tiefe und Wahrheit erfaßt und die innere Einheit desselben lebenskräftig bewahrt werden können. Als die zweite Gruppe sind Mathematik und Naturwissenschaften zu nennen, die an sich ein so weites und in sich reiches Gebiet umfassen, daß auch für die bloßen Bedürfnisse des Gymnasialunterrichts fast die ganze Kraft eines Menschen dadurch in Anspruch genommen zu sein scheint. Aber der Umfang und das Detail der Naturwissenschaften ist für den Zweck des Gymnasiums in demselben Maße mehr zu beschränken als die strenge Methodik und mathematische Disciplin von weit überwiegendem Werthe ist. Diese aber verträgt sich nicht bloß mit classischer Bildung, sondern fordert selbst an ihrem Theile ein gewisses Maß derselben, auch wenn keine besondere Lehrthätigkeit darin geübt wird. In dritter Reihe steht die Lehrthätigkeit in den neueren Sprachen. Hier ist eine Ablösung der Fähigkeit und Bethätigung von der altclassischen Bildung und Lehrthätigkeit noch weniger denkbar, und die jüngste Zeit hat durch eine mitunter höchst glückliche Vereinigung des Lehrberufs in alten und neuen Sprachen einen großen Fortschritt erreicht. Selbstverständlich kann aber überhaupt zwischen diesen hier bezeichneten Lehrgruppen nur eine relative Trennung stattfinden. Das Leben und die Praxis werden sie in vielfacher Mischung zeigen; es wird sich z. B. in vielen Fällen an den Stamm der ersten und hauptsächlichsten Thätigkeit bisweilen die Mathematik, seltener die Naturwissenschaft, etwa die beschreibende (Naturgeschichte) anreihen; oder es wird sich in der persönlichen Verbindung bald das Englische bald das Französische mit einer Thätigkeit innerhalb der ersten oder auch der zweiten Gruppe vereinigen. Nur daß der Kern der ganzen Lehrthätigkeit am Gymnasium mit ernster Liebe und treuem Eifer bewahrt und von den Bedürfnissen einer in sich zusammenhängenden, wirklich organischen Bildung nicht auf die specielle Fachentwicklung abgeirrt werde, ist mit größter Sorgfalt zu verhüten. Die Fürsorge aber für diese Richtung schon in der Vorbildung des Schulmanns liegt mehr den pädagogischen als den philologischen Seminarien ob, welche letztere vorzugsweise die Pflege der alt-classischen Studien, mit mehr oder weniger Berücksichtigung der Gymna-

fächern der Anstalt, an welcher er steht, hinlänglich bekannt sein solle. Hiezu ist aber nicht nothwendig, daß er im Stande sei, den Unterricht in allen Fächern selbst zu ertheilen, er muß ihn nur in allen seiner Zeit genossen d. h. er muß eine vollständige Gymnasialbildung empfangen haben. Wenn ein Gymnasiallehrer, bei welchem diese Bedingung nicht zutrifft, sein Amt in einer der Gesammtaufgabe des Gymnasiums förderlichen Weise verwaltet, so ist dies als eine Ausnahme anzusehen. Vgl. über diesen sowie andere Puncte den folg. Artikel. D. Red.

sien und ihrer praktischen Bedürfnisse, sich zum Ziele gesteckt haben. (Vorläufig mag hier auf die bekannten Schriften von Brzoska und Thaulow, auf Friedemann in Pädag. Revue, 1848, S. 151 ff., auf meine Organisation der Gelehrtenschule, S. 94 ff. und meinen Aufsatz in Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1849, S. 1—22, wieder abgedruckt in den „gesammelten Schriften", Halle 1852, verwiesen werden; das Nähere wird ein eigener Artikel darüber geben).

Die Schwierigkeit, die offenbar darin liegt, zwischen diesen Thätigkeiten das rechte Verhältnis hervorzurufen, konnte nicht mit dem Entstehen der Gymnasien erwachsen, sondern mußte sich erst allmählich herausstellen. So lange diese Schulen im Sinne der Reformatoren die Sprachen und das Evangelium vor Augen hatten, konnte davon nicht die Rede sein. Diejenige geschichtliche und mathematische Bildung, die unentbehrlich schien, schloß sich damals unmittelbar an die alten Historiker und den Euklid an; eine weitere Ausdehnung war schon bei dem derzeitigen Stande der literarischen Leistungen auf diesem Gebiete nicht möglich. Man kann die Fortdauer dieses Zustandes als bis fast auf die Mitte des vorigen Jahrhunderts ausgedehnt betrachten, wenn auch nach localen und individuellen Interessen und Anschauungen hie und da eine Aenderung versucht oder durchgeführt ward. Seitdem nun aber sowohl der hallische Realismus als der basedowische Philanthropismus die Forderung der exacten Wissenschaften geltend machte, unter Friedrich dem Großen der Einfluß der französischen Sprache und Literatur im Uebermaße zu herrschen, endlich die neue Periode des schönsten Aufblühens deutscher Literatur und Kunst ihre segensreiche Wirkung zu üben begann: mußte sich für das Gymnasium eine ganz neue Stellung und ein bisher unbekanntes Ziel eröffnen und das außerordentlich erweiterte Gebiet der Lehrthätigkeit forderte nicht bloß eine größere Aufwendung von Kräften und Mitteln, sondern auch die Herstellung des gestörten Gleichgewichts durch Ermittelung des eigentlichen Schwerpuncts in dem Ganzen. Erst die Zeit nach den deutschen Freiheitskämpfen konnte hierfür fruchtbar gemacht werden, und das schöne Ergebnis der Bildung eines eigenen Gymnasiallehrerstandes krönte die zum Theil großartigen Anstrengungen auf diesem Gebiete; mit dem lebhafter empfundenen Bedürfnis erziehlicher Wirksamkeit trat das Institut der Classenordinarien hervor, deren Aufgabe, den Fachlehrern gegenüber, schärfer abgegrenzt werden mußte (vgl. Organis. der Gelehrtensch. S. 82 ff.). Hatte dabei das philologische Element, insbesondere in Preußen und einigen andern deutschen Ländern, ein fast ausschließliches Uebergewicht bekommen, wodurch sowohl die evangelische Grundlage des Gymnasiums beeinträchtigt und theilweise in Frage gestellt, als auch die Ertheilung des Religionsunterrichts in ein ungünstiges Verhältnis gebracht ward, so mußte vor allen Dingen die Herstellung der rechten Einheit zwischen diesen an sich unzertrennlichen Aufgaben die erste und unerläßlichste sein. Vielleicht ist hierin der Süden unseres deutschen Vaterlandes in Folge geschichtlich überlieferter Verhältnisse glücklicher geblieben als der Norden. Wenigstens muß es in Württemberg den künftigen Schulmännern leichter gelingen, das theologische Studium in dem erforderlichen Maße mit dem philologischen zu verbinden, da in den „evangelisch-theologischen Seminarien" diese Vereinigung bereits dem Gymnasialschüler zum Bewußtsein kommt und lebendig wird, und im Stifte zu Tübingen auch jetzt wieder die dem Lehramte sich widmenden jungen Theologen von einigen theologischen Collegien dispensirt werden, wenn auch nicht ein Gleiches bei den theologischen Prüfungen der Fall ist.*) In Uebereinstimmung hiermit erklärt sich denn

*) Die württemb. Theologen pflegen aber nicht bloß, wie in Norddeutschland, drei, sondern vier Jahre zu studiren, diejenigen, welche sich dem Lehramt widmen wollen, wenigstens noch ein, meistens zwei Halbjahre länger. Zudem wird in W. die Präceptorats- von der Professorats-Prüfung unterschieden, welch letztere allein zum Lehramt an Obergymnasien (der Prima und Secunda in Norddeutschland) und Seminarien befähigt (vgl. d. Art. Bayern); der Professoratsprüfung unterziehen sich meist nur solche, welche sich noch nach der Universität, während sie schon in praktischer Thätigkeit standen, längere Zeit darauf vorbereitet haben. Auf das Eine sei hier nur hingewie-

auch K. L. v. Roth (Kleine Schriften, I, S. 396—405) so entschieden gegen Ergreifung von Maßregeln, die einen bloß philologischen Lehrstand hervorzurufen im Stande sind, nachdem er ein gleiches Verlangen schon früher (das Gymnasialschulwesen in Bayern zw. 1824 und 43, S. 111), freilich in nächster Beziehung zu den katholischen Schulen, ausgesprochen hatte. Auch andere haben diese Verbindung (z. B. Günther, das Schulwesen im protestant. Staate, S. 345 ff. 355. Thaulow, Gymnasial-Pädagogik, S. 228) wenigstens soweit festgehalten, daß der philologische Lehrer nothwendig zur Ertheilung des Religionsunterrichts befähigt sein muß.*) Wesentlich wird jedoch bei dieser Verbindung beider Studien hervorzuheben sein, daß das pädagogische Interesse und Bewußtsein ein hervorstechendes sein muß und daß das Lehramt am Gymnasium nicht als ein bloßer Durchgang zur Pfarre betrachtet werden darf. Wenn es auch nicht zu leugnen ist, daß das Schulamt eine gute Vorbereitung auch zum geistlichen Berufe sein und mancher vieljährige Schulmann noch mit großem Segen im Dienste der Kirche arbeiten kann, so wird doch ohne Zweifel immer die Mehrzahl der Gymnasiallehrer als solche angesehen werden müßen, die die Lehrthätigkeit am Gymnasium zur eigentlichen und ausschließlichen Lebensaufgabe behalten. In diesem Sinne erscheint der kurhessische Erlaß vom Jahr 1847, daß die künftigen Gymnasiallehrer das Studium der Theologie mit dem der Philologie verbinden und in beiden Fächern ihr Examen machen müßen, wenn sie Anstellung haben wollen (wozu dort später noch die Verpflichtung zur Ordination für alle Religionslehrer gekommen ist), wenn derselbe auch nicht in der Weise, wie es in der Pädagog. Revue (1847 B. 16, S. 372 ff.) geschehen ist, einseitig und ungünstig beurtheilt werden darf, doch als eine zu starke Forderung, welcher nur von wenigen in rechter Weise wird genügt werden können. Ein gewißes Maß theologischer Bildung wird im Schulamtsexamen für alle Gymnasiallehrer ohne Unterschied, ein höheres für diejenigen, welche zur Ertheilung des Religionsunterrichts befähigt sein wollen, festgesetzt werden müßen. Die Hauptsache indessen muß dafür immer auf der Universität und durch die pädagogischen Seminarien geschehen, die neben den philologischen sich immer mehr als eine Nothwendigkeit erweisen werden. Denn wenn wir schon darin Herbst (das classische Alterthum in der Gegenwart, besonders S. 174 ff.) Recht geben müßen, daß die philologischen Seminarien in ihrer gegenwärtigen Gestalt nicht in das antike Leben einzuführen geeignet sind, mithin nicht in der rechten und genügenden Stellung zu dem Lehramte an den Gymnasien stehen; so dürfen wir noch weniger die Hoffnung hegen, daß die tiefere Einheit zwischen den

sen, daß ein Theologe, wenn seine Neigung oder Befähigung zum Lehrerberuf sich in der Praxis nicht als ausreichend erweist, was im voraus nicht immer so leicht erkannt werden kann, sich dann doch, mit Erfahrungen bereichert und für das kirchliche Amt nicht weniger tüchtig geworden, dem geistlichen Berufe zuwenden kann. D. Red.

*) Diese Differenz scheint uns auf einer Frage zu beruhen, über welche die Acten noch nicht geschlossen sind. Daß die classische Philologie seit F. A. Wolf zu einer des Namens würdigen Wissenschaft vom Alterthum geworden ist, muß anerkannt werden; aber ob nicht mancher junge Philologe auf der Universität, eben weil er purus putus philologus ist, sich zu wenig mit den Gegenständen seines künftigen Gymnasiallehramts, zu denen nicht allein die classische Philologie gehört, zu ausschließlich mit der (sit venia verbo!) akademischen Philologie beschäftigt? ob nicht mancher Gymnasiallehrer in Folge dessen schwerer zur klaren Erkenntnis dessen gelangt, welcher Aufgabe die Classiker im Gymnasium dienstbar sind? ob nicht mancher zunächst Mühe hat, das, womit er sich auf der Universität beschäftigte, zu vergessen, um sich in das hineinzuleben, was seine Schüler bedürfen? Diese und ähnliche Fragen möchten noch weiter zu erwägen sein, ehe man sich gegen Roths Ansicht entscheidet. Ein Jüngling, welcher Philosophie und Theologie studirt, beschäftigt sich mit Gegenständen, die zur Seelenleitung und Seelenpflege gehören; ein Gymnasiallehrer, welcher diesen sein Interesse und Nachdenken nicht zugewendet hat, ist mangelhaft für seinen Beruf ausgerüstet; die Alterthumswissenschaft an sich wird sein Bedürfnis in dieser Richtung nicht befriedigen, ihn nicht befähigen zu erziehen und erziehenden Unterricht zu geben. — Wolfs Ansicht s. in „F. A. Wolf .... v. Arnoldt" Bd. I. S. 97. D. Red.

so scheinbar getrennten Unterrichtszweigen durch ihre Vermittelung werde hergestellt werden können. Nur wird man sich dabei vor dem doppelten Abwege zu hüten haben, einmal, die Sache in eine vom wissenschaftlichen Studium losgelöste Aufgabe rein praktischer Fertigkeit und Uebung (wie Günther a. a. O. S. 346 ff. vorschlägt) verlaufen zu lassen, fürs andere aber den Umfang der Aufgabe über das Maß auszudehnen, so daß (Lattmann a. a. O. S. 167 ff. vgl. S. 197) principiell verlangt würde, daß jeder Lehrer sämmtliche Schulwissenschaften studirt habe und in allen ein ebenso gleichmäßig vollkommener Lehrer sei, als die Schüler gleichmäßig in allen Unterrichtszweigen ausgebildet sein sollen. Wie nun einmal die Sachen gegenwärtig stehen, wird es erforderlich sein, daß dem künftigen Schulmanne in den klar und bestimmt dargelegten Forderungen des Schulamts-Examens Aufgabe und Ziel seiner Studien und Uebungen vorgesteckt werde, damit sich jeder Studirende, der ein Herz hat für das edle Werk der höheren Jugendbildung, in freier Bewegung und liebevoller Hingebung diesem Ziele nähern könne. Daß ihm dazu Anregung und bestimmte Weisung geboten werde, dafür hat die Universität in Vorlesungen und Seminarübungen zu sorgen. Sie wird dies mit um so glücklicherem Erfolge, je mehr die Pädagogik von aller Leerheit formaler Richtung sich fern hält und mit dem naturgemäßen und lebenzeugenden Inhalte sich zu erfüllen bemüht ist, wie diese Forderung so richtig von A. Lange (das Studium und die Principien der Gymnasialpädagogik, in den N. Jahrbb. f. Philol. u. Pädag. 1858 2. Abth. S. 489 ff.) nachgewiesen worden ist. **Friedr. Lübker.**

Gymnasialreform, s. Reform.

Gymnasium. Die betreffende Literatur ist unendlich. Abgesehen von unzähligen Abhandlungen in Programmen und Einzelschriften sind wichtig die von den verschiedenen Regierungen erlassenen zahlreichen Verfügungen und Reglements, die in den betreffenden Sammlungen zu finden sind; ferner die pädagogischen Zeitschriften, namentlich die Jahn'schen Jahrbücher, die Pädagogische Revue, die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien und vor allen andern Mützell's Zeitschrift für das Gymnasialwesen, die in der That ein reichhaltiges Repertorium für alle hier einschlagenden Fragen genannt werden kann; endlich die Protokolle der verschiedenen Versammlungen der Philologen und Schulmänner. Von größern selbständigen Werken nennen wir außer den allgemeinen Schriften über Pädagogik von Beneke, Schleiermacher, Palmer und Waitz, als besonders wichtig: Niethammer, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus, Jena 1808. Thiersch, Ueber gelehrte Schulen, 3 Bände. Stuttgart und Tübingen 1826—29. Ders., Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien, 3 Bde. ebendas. 1838. Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin 1836. L. Döderlein, Reden und Aufsätze, ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik, 4 Bde. Erlangen 1843—59. Deinhardt, Der Gymnasialunterricht. Hamburg 1837. C. L. Roth, Das Gymnasial-Schulwesen in Bayern zwischen 1824 und 1843. Stuttgart. 1845. Ders., Kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts, Stuttgart 1857. 2 Bde. L. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung. Berlin 1852 (1. Aufl.) W. Herbst, Das classische Alterthum in der Gegenwart. Leipzig 1852. L. Kühnast, Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Schulunterricht. Rastenburg 1856. G. Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel 1858. K. A. J. Lattmann, Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium. Göttingen 1860. K. G. Heiland, Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums nach ihren wesentlichsten Seiten dargestellt in Schulreden. Weimar 1860.

Unter den mit dem Namen Gymnasium bezeichneten Schulen werden diejenigen Anstalten begriffen, deren Aufgabe es ist, der Jugend vornehmlich auf Grund der Beschäftigung mit der classischen Literatur der Griechen und Römer eine höhere Bildung zu gewähren und die deshalb oft schlechtweg als gelehrte Schulen bezeichnet werden.

Jener in der zweiten Hälfte des sechszehnten Jahrhunderts in Deutschland auftauchende Name ist hier allmählich der bei weitem überwiegende geworden. Die daneben hie und da erscheinenden Namen Lyceum und Pädagogium haben, und hatten in höherem Grade in früherer Zeit, einen mehrfach modificirten Nebenbegriff, indem die mit dem ersten Namen bezeichneten Anstalten theils eine zwischen dem Gymnasium und der Universität gestellte Mittelstufe, wie in Bayern, theils vollständigere jene Mittelstufe mit umfassende Gymnasien, wie in Baden, theils unvollständige Gymnasien (ohne die oberste Classe), wie in Württemberg bildeten; die Pädagogien aber theils vollständige, oft zugleich mit einer Erziehungsanstalt verbundene Gymnasien sind, wie die zu Halle, Züllichau, Putbus befindlichen, theils Anstalten, welche in ausgedehnterem Maße auf die Gymnasien vorbereiten, wie in Baden, und somit etwa den Progymnasien in Preußen, deren Name keiner Erklärung bedarf, entsprechen. Doch finden sich beide Namen auch sonst hie und da mit manchen Modificationen. Ebenso ist der Sinn des in verschiedenen Gegenden gebrauchten Namens der lateinischen Schulen ein verschiedener, indem mit diesem Namen, abgesehen von der lateinischen Hauptschule in Halle, einem vollständigen Gymnasium, in Holland Anstalten bezeichnet werden, welche im allgemeinen unsern Gymnasien entsprechen, in Württemberg, Baden und Bayern dagegen solche, die in mehr oder weniger ausgedehntem Sinn der untern Abtheilung desselben gleichstehen. In England entsprechen den Gymnasien die public schools und die grammar schools. In Frankreich ist der Name Lycées dafür üblich, in Belgien heißen dieselben Athénées, wogegen in Holland mit diesem letztern Namen Universitäten im kleineren Maßstabe bezeichnet werden. Den Mittelpunct der nachfolgenden Betrachtung bilden selbstverständlich die Gymnasien Deutschlands. Sie wird sich bei der unendlichen Fülle von Fragen, die sich bei derselben darbieten, überall auf die allgemeinsten und wesentlichsten, recht eigentlich leitenden Puncte beschränken, indem sie in allem einzelnen ihre Ergänzung in den betreffenden Artikeln findet.

Die Gymnasien Deutschlands sind, wie oben in dem Artikel Gelehrtenschulwesen dargelegt ist, seit etwa 50 Jahren in einen Zustand der Entwicklung und der Krisis eingetreten, der aufs engste mit der allgemeinen Entwicklung auf den Gebieten des öffentlichen Lebens und der Wissenschaft zusammenhängt. Es wird nöthig sein zum genauern Verständnis der verschiedenen Erörterungen, mit welchen wir uns im Nachfolgenden zu beschäftigen haben werden, uns die wichtigsten Momente derselben zu vergegenwärtigen.

In jenem Zeitraume lassen sich zwei Epochen von ungefähr gleicher Länge, aber von sehr verschiedenem Charakter unterscheiden. Die erste derselben, welche sich etwa bis in die Mitte der dreißiger Jahre erstreckt, ist eine Zeit der ruhigen Neugestaltung. Wie auf allen Gebieten des öffentlichen Unterrichts, zeigt sich auch in Bezug auf die Gymnasien eine große Regsamkeit von Seiten der Regierungen. Vor allen andern entwickelt Preußen, durch unerhörte Unglücksschläge in seiner innern Kraft geweckt und gestählt, eine außerordentliche Thätigkeit, die inmitten seiner äußern Erniedrigung begonnen, nach seiner glorreichen Erhebung mit erhöhtem Eifer und außerordentlichem Erfolge fortgesetzt wurde. Das gesteigerte Selbstgefühl des Volks, das auf allen Gebieten der Wissenschaft erwachte rege Leben kam den Bestrebungen der Regierung entgegen. Die preußischen Gymnasien gewannen dadurch einen außerordentlichen Aufschwung, ihr Ruf verbreitete sich weit, die Einrichtungen derselben fanden vielfache Nachahmung und übten überall einen bedeutenden Einfluß auf die Gesammtentwicklung dieser Anstalten in Deutschland aus. Ihren Abschluß erhielt diese Epoche durch die wichtigen Reglements über die Prüfung der Candidaten des höhern Schulamts vom 20. April 1831, und über die Maturitätsprüfung vom 4. Juni 1834. Der Charakter der in dieser ganzen Epoche auf dem bezeichneten Gebiete herrschenden Bestrebungen besteht darin, daß bei entschiedenem Festhalten der allgemeinen Aufgabe der Gymnasien und starkem Betonen der classischen Studien als nothwendiger Grundlage derselben,

auch den übrigen Gymnasialdisciplinen bestimmtere Ziele gesteckt und ein viel größeres Gewicht beigelegt wurde, als es bisher der Fall gewesen war, so daß sie jenen mehr coordinirt als subordinirt erscheinen. Wenn hiedurch diese Anstalten mehr als früher eine Richtung auf ein encyklopädisches Wissen erhielten, so wurde dieselbe noch verstärkt durch den Gang, welchen die allgemeine Entwicklung des öffentlichen Lebens sowohl, als auch die Wissenschaft mehr und mehr nahm. Unter dem Schutze eines nach langen Kämpfen eingetretenen segensreichen Friedens erhob sich auf beiden Gebieten ein ungemein reges Leben, das sich auf jenem in einer von Tage zu Tage mächtiger anwachsenden industriellen Thätigkeit, auf diesem in der nach allen Seiten hin sich ausdehnenden und immer sorgfältiger in das Einzelne eingehenden Forschung zeigte. Die Fachwisssenschaften wuchsen immer mehr an Zahl und an Ausdehnung und mit ihnen steigerte sich der Wissensstoff ins Unendliche, zugleich auch das Streben, demselben in dem Unterricht der Jugend überhaupt, namentlich aber in den Gymnasien, als den damals fast einzig vorhandenen höhern Unterrichtsanstalten Geltung zu verschaffen. Eine früher nicht gekannte Wichtigkeit gewannen vornehmlich die Naturwissenschaften theils durch den außerordentlichen Aufschwung, den die ihnen zugewandten Forschungen nahmen, theils durch die von Tage zu Tage wachsende Bedeutung derselben für das praktische Leben. Die hieraus resultirenden Forderungen an das Gymnasium waren doppelter Art. Von der einen Seite verlangte man „den Unterricht in den Gymnasien mehr nach den Bedürfnissen der nicht studirenden Jugend einzurichten, und zu dem Ende den Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften mit gleichem Vorzuge und gleicher Gründlichkeit wie den Sprachunterricht zu behandeln, und die neuern Sprachen mehr zu berücksichtigen" (Hauptpuncte eines Antrags des schlesischen Provinciallandtags im Jahre 1831; s. Rönne II, 139.), von der andern Seite nahm die Behandlung des Gymnasialunterrichts und der ihm dienenden Hülfsmittel immer mehr den Charakter des Fachwissenschaftlichen an. Man trachtete die mannigfaltigen neuen in den Wissenschaften gewonnenen Resultate für die Schule zu verwerthen. Wenn dies von allen Disciplinen galt, so trat es am stärksten in den classischen Studien, die durch Friedr. Aug. Wolf einen mächtigen Impuls, aber zugleich das Gepräge einer Fachwissenschaft erhalten hatten, hervor: sie nahmen überwiegend eine specifisch philologische, namentlich grammatisch-kritische Färbung an. So wuchsen, je mehr tüchtige und eifrige Lehrer an den Gymnasien angestellt wurden, desto mehr die Ansprüche, die sie, ein jeder in seinem Fache, an den Unterricht stellten: dieser verlor mehr und mehr seine innere das Einzelne zusammenhaltende Einheit. Die natürliche Folge davon war, daß die Gesammtresultate desselben den darauf gewandten großen und aller Anerkennung werthen Bemühungen nicht entsprachen, ja daß allmählich trotz aller erworbenen Einzelkenntnisse eine Abnahme des wissenschaftlichen Interesses bei der Jugend sich bemerklich machte. Hierauf und auf die Gründe dieser Erscheinung mit Entschiedenheit hingewiesen zu haben ist das bleibende Verdienst des im Jahre 1836 erschienenen Aufsatzes von Dr. Lorinser „zum Schutze der Gesundheit in den Schulen." Er beginnt die zweite Epoche, die Epoche der Prüfung des Bestehenden, der Reformbestrebungen, der Revision. Die dadurch hervorgerufene große Bewegung ist nur dadurch zu erklären, daß er, wenn auch theils übertreibend, theils in Einzelnem irrend, eine Ueberzeugung aussprach, die in dem allgemeinen Bewußtsein mit mehr oder weniger Klarheit vorhanden war. Er gab den Anstoß zu einer großen Anzahl von Schriften, in denen eine Fülle verschiedener Ansichten zum Vorschein kam. Von praktischer Bedeutung war indessen zunächst nur die dadurch herbeigeführte wesentliche Förderung des schon früher hie und da hervorgetretenen Bestrebens, jener Forderung, „den Bedürfnissen der nicht studirenden Jugend" durch Gründung von höhern Bürgerschulen oder Realschulen gerecht zu werden. Diese, in welchen jene in dem oben angeführten Antrage des schlesischen Provinciallandtags hervorgehobenen Unterrichtsgegenstände, Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen in den Vor-

dergrund traten, erwarben sich eine rasch an Ausdehnung gewinnende Gunst. Es entspann sich ein lebhafter Meinungskampf über den Werth und die Stellung dieser neuen Anstalten den Gymnasien gegenüber. Für diese selbst hatte jene durch Lorinser angeregte Bewegung zunächst keine wesentliche Folgen. Für die preußischen Gymnasien wurde sie durch die Ministerialverfügung vom 24. Oct. 1837 zum Abschluß gebracht, in welcher viel treffliche Weisungen enthalten sind, wodurch aber das in den bestehenden Einrichtungen vorhandene Bedenkliche nicht gehoben werden konnte. Auch beruhigte man sich dabei, daß eben jene Einrichtungen dem „Princip" des Gymnasiums im wesentlichen durchaus entsprechend seien. Dies geschah namentlich in Deinhardts bekanntem Werke (s. oben), worin freilich, der damals herrschenden Richtung entsprechend, bei weitem mehr die aus dem angeblichen Princip des Gymnasiums abgeleiteten Forderungen ins Auge gefaßt wurden, als das in dem Wesen der Jugend begründete Bedürfnis, welches doch der lebendige Mittelpunct aller dieses Gebiet betreffenden Fragen ist. Indessen kam man auf dem Gebiete der classischen Studien von frühern Maßlosigkeiten mehr und mehr zurück. Dagegen traten dieselben in Bezug auf den deutschen Unterricht und die Geschichte in immer steigendem Verhältnis auf: zu welchen übertriebenen Forderungen verirren sich nicht die übrigens viel Treffliches enthaltenden Schriften von Hiecke über den deutschen Unterricht (1842) und von Peter über den Geschichtsunterricht (1849), die gleichsam als die äußersten Spitzen der nach diesen beiden Seiten gehenden Richtungen gelten können! Diese Entwicklung hieng auf das engste mit dem allmählich immer kräftiger erwachten deutsch-nationalen Bewußtsein zusammen. Dieses führte bald zu Weiterem. Die Ansicht, die Köchly in seiner 1845 erschienenen Schrift über das Princip des Gymnasialunterrichts als „unläugbare Thatsache" hinstellte, daß unser Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewußtsein im Widerspruche stehe, war in der That eine sehr verbreitete und führte eine Menge der verschiedensten Vorschläge zu Reformen herbei. Sie giengen alle darauf hinaus, jenen angeblichen Widerspruch zu beseitigen, vornehmlich durch Aussöhnung des Realismus, der mehr und mehr an Geltung gewonnen hatte, mit dem Humanismus und durch starke Hervorhebung des Nationalen. Es konnte dabei natürlich nicht abgehen ohne bedeutende Beschränkung der classischen Studien, deren Werth für die höhere Jugendbildung man indessen meist bereitwillig anerkannte; man hoffte durch verbesserte Methoden, Umgestaltung der bisher befolgten Einrichtung derselben, gesteigerte geistige Anregung zu ersetzen, was ihnen äußerlich genommen wurde. Es entstand die Idee des Gesammtgymnasiums, die bei dem im Jahre 1848 auch auf diesem Gebiete allgemein hervortretenden Drange, das vermeintlich unhaltbare Alte neuzugestalten, eine große Zahl von Reorganisationsplänen für die Gymnasien hervorrief. Eine höchst verdienstliche und lehrreiche Zusammenstellung derselben findet sich in Mützells „Pädagogischen Skizzen die Reform der deutschen höhern Schulen betreffend" (Zeitschrift f. d. G. W. IV. 817). Diese, unter einander vielfach abweichenden, die bisherige Einrichtung der Gymnasien aber völlig umstürzenden Vorschläge, in denen sich fast ohne Ausnahme eine auffallende Verkennung der wesentlichsten Principien der Pädagogik offenbarte, giengen vornehmlich von Hannover, Schleswig-Holstein und Sachsen aus und fanden dort zahlreiche und warme Vertreter. In Preußen gieng man, obwohl auch dort die Ansicht, daß „es in nationaler und politischer Hinsicht wünschenswerth sei, daß fortan diejenigen, welche eine höhere Bildung erstreben, ein und denselben Unterricht erhalten" weit verbreiteten Eingang gefunden hatte (s. den Bericht über die Versammlung der Schulmänner ꝛc. in Halle in der Ztschr. f. G. W. II., 821 ff.), doch nicht weiter als zu dem Vorschlage eines gemeinsamen Unterbau's für das Gymnasium und die Realschule. Dieser bildet die Grundlage des auf der 1849 in Berlin gehaltenen Landesschulconferenz vorgelegten und angenommenen Reorganisationsplans. Indessen trat von allen jenen Vorschlägen und Plänen, wenn man von dem durch Dr. Hauschild in Leipzig gegründeten „modernen Gesammtgymnasium", das keine größere Bedeutung gewonnen hat, absieht, nichts ins

Leben. Doch wurde der Gedanke eines gemeinsamen Unterbaus für das Ober-Gymnasium und die Realschule bei der Reorganisation dieser Anstalten in Oesterreich festgehalten und durchgeführt (s. Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, Wien 1849, S. 3 ff.) und auch hie und da in einzelnen Anstalten aufgenommen. Im übrigen Deutschland führte die bald eingetretene äußere Reaction allmählich eine sehr entschiedene innere auch auf diesem Gebiete herbei; man erkannte die vor kurzem noch so zahlreich und so lebhaft geführten Verhandlungen, von denen übrigens nicht wenige besonnene Männer überhaupt kein Heil erwartet hatten, bald allgemein nur als „schätzbares Material", dessen Werth indessen selbst viele seiner damals eifrigsten Vertreter heutzutage nicht allzu hoch anschlagen möchten. Zugleich und in enger Beziehung damit trat ein immer klareres und entschiedeneres Bewußtsein über die Zusammengehörigkeit wie der Schule überhaupt, so namentlich des Gymnasiums mit der Kirche hervor, nachdem schon früher seit Wiedererweckung eines tieferen Glaubenslebens in immer wachsendem Maße darauf hingewiesen war, wie weit im ganzen und großen die Gymnasien in Gleichgültigkeit gegen das Evangelium, ja in einen schreienden Gegensatz zu demselben gerathen seien. Die Gründung des christlichen Gymnasiums zu Gütersloh wurde in dieser Beziehung von großer Bedeutung als ein lautes und thatsächliches Zeugnis. Selbst der gegen ein solches Vorgehen erhobene Widerspruch mußte fördern. Die auf dem Kirchentag zu Elberfeld und der Philologenversammlung zu Erlangen im Jahre 1851 über das Verhältnis des Gymnasiums zum Christenthum stattgehabten Verhandlungen (s. Ztschr. f. G. W. VI. 306 — 340) bewiesen das tiefe Interesse, welches die darauf bezügliche Frage gewonnen hatte, und dienten dazu es zu steigern. Von großem Einfluß auf die Umgestaltung der Ansichten über die Aufgabe und das Wesen des Gymnasiums waren ferner, außer manchen Werken allgemeinerer Art, wie Palmers evangelische Pädagogik, namentlich Wiese's deutsche Briefe über englische Erziehung, denen sich bald sein zwar kurzer aber inhaltreicher Aufsatz in Gelzers Protestantischen Monatsblättern (II, 293 ff.) „Einblick in das Schulwesen der Gegenwart", anschloß, und C. L. Roths kleine Schriften, besonders seine Briefe des ältern an den jüngern Schulmann. Die in denselben herrschende, auf reiche Erfahrung und unbefangene Beurtheilung der vorliegenden Thatsachen gegründete, klare Erkenntnis dessen, was der Jugend noth ist, konnte ihres Eindrucks nicht verfehlen. Namentlich war der durch die erste Schrift in so anregender Weise gegebene Vergleich englischer und deutscher Zustände von nachhaltiger Wirkung. Dazu kam, daß die Hoffnungen, die man von den Erfolgen des neuen auf den Realschulen versuchten Bildungsgangs gehegt hatte, sich bei weitem nicht in dem erwarteten Maße erfüllten und daß die ihnen früher in so hohem Grad zugewandte Gunst sich mehr und mehr verlor. Die Ueberzeugung, daß der Jugendunterricht überhaupt, namentlich aber auch auf den höhern Schulen der Vereinfachung, der Concentration bedürfe, brach sich immer mehr Bahn. In den vielbesprochenen, im Jahre 1854 erschienenen Regulativen der preußischen Regierung für die Volksschule und die Seminarien kam dieselbe zu einem energischen Ausdruck, der nicht ohne bedeutende Einwirkung auf die benachbarten Gebiete der übrigen Schulen blieb. Der früher überwiegend herrschende Gedanke einer Vereinigung der in der althergebrachten Einrichtung der Gymnasien und den Realschulen vertretenen Richtungen in einem Gesammtorganismus mußte damit von selbst fallen. Der von Landfermann (Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen, Ztschr. f. d. G. W. IX, 745 ff.) gemachte Versuch einen solchen herzustellen, ist nur ein schwacher Nachhall der frühern Bestrebungen. Wie diese geht er aus von dem Wunsche, nicht „einen Dualismus höherer Bildung zu fördern, dessen Wirkungen sich um so bedenklicher erweisen würden, je länger sie Zeit hätten, sich zu entwickeln." Die von ihm construirte Anstalt aber ist in der That nichts als ein Gymnasium hergebrachter Art mit hinzugefügten Parallellectionen von den mittlern Stufen an. Eine solche Einrichtung mag unter besondern localen Verhältnissen als ein allenfalls erträgliches Auskunftsmittel gelten; sie entspricht aber weder der von

dem Urheber selbst geforderten Concentration des Unterrichts, noch genügt sie den einmal in dem Lauf der Zeiten entwickelten und unabweisbar gewordnen Forderungen. Mit Recht stellten sich daher die neuesten wichtigen Maßregeln der preußischen Regierung auf diesem Gebiete andere Ziele, indem sie durch die beiden Verfügungen vom 7. und 12. Januar 1856 einerseits die bisher bestandene Organisation der Gymnasien mit einigen Modificationen bestätigten und vor dem Eindringen fremdartiger Elemente schützten, andererseits die bei der Abiturientenprüfung zu machenden Forderungen nicht sowohl herabstimmten, als wesentlich vereinfachten, überhaupt diesem Acte eine angemessenere Stellung anwiesen.

Wir lassen für jetzt die Frage dahingestellt, ob man in diesem Puncte noch hätte weiter gehen können, jedenfalls ist das Geschehene als ein bedeutender Fortschritt gesunder Reaction anzusehen: denn dies ist unzweifelhaft derjenige Punct, von welchem aus neben der Organisation des Lehrplans am nachdrücklichsten auf die Vereinfachung des gesammten Gymnasialunterrichts gewirkt werden kann. Diesen Verordnungen schloß sich einige Jahre später die „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und der höhern Bürgerschulen" an, so daß, wenn auch in diesen Verfügungen wohl noch nicht das letzte Wort gesprochen ist, darin doch ein gewisser Abschluß vorliegt, in welchem zugleich allen weitern Entwicklungen, wenigstens für die preußischen höhern Unterrichtsanstalten, feste Bahnen vorgeschrieben sind. Und auch in weitern Kreisen wird die Wirkung, wie es bisher der Fall gewesen ist, nicht fehlen. Auch in den neuerlich erschienenen Versuchen, die auf diesem Gebiete zu lösenden Fragen in wissenschaftlich entwickelnder Weise zu erledigen, tritt diese Richtung auf Vereinfachung entschieden in den Vordergrund. So wurde Thaulow's Gymnasialpädagogik, wie es in der Vorrede heißt (S. XV.), „aus Sehnsucht nach Vereinfachung des Gymnasialunterrichts geboren"; und die neueste einschlagende Schrift von K. A. J. Lattmann zeigt dieselbe schon auf dem Titel. Freilich wird ein unbefangener Beurtheiler in dem von Thaulow (S. 183) als Resultat seiner Entwicklungen aufgestellten Lectionsplan jene „Sehnsucht" vergeblich suchen: fehlt ihm doch in der That nichts so sehr als die Einfachheit. Denn wie sehr darin auch die classischen Studien durch alle Classen hindurch als Hauptsache betont und bedacht sind, so bedarf es, um von allem andern zu schweigen, nur der Andeutung, daß in den beiden obern Classen 3 neuere Sprachen, Französisch, Englisch und Italienisch, freilich nur in vereinzelten Stunden, aber eben darum wirkungslos, getrieben werden sollen. Denselben Vorwurf läßt sich Lattmann nicht machen: ihm ist das Gymnasium „die Schule der alten classischen Bildung, es ist die lateinisch-griechische Humanitätsschule." „Wir lehren Eins," sagt er, „Lateinisch und Griechisch." Er redet von einer „principiellen Rechtlosigkeit der übrigen Disciplinen dem Wesen des Gymnasiums gegenüber." Freilich meint ers schließlich nicht so schlimm. Zunächst nimmt er die Mathematik als einen integrirenden Bestandtheil der classischen Studien (S. 76) in Anspruch und rettet sie so für das Gymnasium, was wohl den meisten seiner Leser sehr wunderlich vorkommen wird. Aber auch sonst weicht sein Normalstundenplan nicht wesentlich von den in den meisten Anstalten hergebrachten ab.

Diese letzten Bemerkungen führen von den gegebenen historischen Andeutungen zu allgemeinern Betrachtungen. Sie zeigen nämlich einerseits die große Unsicherheit und das Bedenkliche jener theoretischen Constructionen des Gymnasiums aus seinem Begriff oder Princip, die in neuerer Zeit so oft in mehr oder weniger vollständiger Weise versucht worden ist, und worin sogar viele einen bedeutenden Fortschritt auf diesem Gebiete zu sehen glauben. Dieser Ansicht liegt ein völliges Verkennen des Wesens der Schule überhaupt zu Grunde. Diese ist ein lebendiges Element des großen Gesammtorganismus, welchen ein Volk bildet, und als solches selbst ein lebendiger Organismus, wie der Staat, die Kirche, die Familie, aus denen sie hervorwächst und mit denen sie in lebendigster Wechselwirkung steht. So wenig sich diese in wahrhaft wirksamer Weise nach begrifflichen Entwicklungen construiren lassen, und so nachtheilig die Wirkungen für ihre Existenz gewesen sind, wo man es, wie es in neuerer Zeit oft genug

geschehen ist, nach abstracten Principien zu construiren unternommen hat, so wenig ist dies bei den Schulen der Weg, auf welchem Heil für dieselben zu erwarten ist. Diese werden um so wirksamer für die Gesammtentwicklung der Jugend, je enger sie sich anschließen an das in dem großen Gesammtorganismus, dem sie angehören, lebende Bewußtsein, je mehr sie davon getragen werden. Dies ist es vornehmlich, was den englischen public Schools, wie den württembergischen lateinischen Schulen und Seminarien, um einige Beispiele anzuführen, eine so tüchtige Wirksamkeit sichert, und mit vollem Rechte rathen die einsichtigsten Männer bei aller Anerkennung mancher Einseitigkeiten und Mängel derselben von tief greifenden Aenderungen ab. Wo aber Neugestaltungen nöthig geworden sind, ist nichts nöthiger als ein taktvolles Abwägen der durch den beabsichtigten Zweck bedingten Bedürfnisse einerseits, und der sowohl durch die Natur der Jugend als auch durch die in dem gesammten Zeit- und Volksbewußtsein gebotenen Forderungen. Je besonnener diese drei Rücksichten erwogen werden, je vollständiger sie zu ihrem Rechte kommen, desto segensreicher werden die getroffenen Einrichtungen sein. Nur zu oft aber ist ihnen in neuerer Zeit nicht die gebührende Aufmerksamkeit zu Theil geworden; nur zu oft sind nach allgemeinen Theorien Vorschläge zur Umgestaltung der Schulen überhaupt und der Gymnasien insbesondere gemacht worden, die auch hie und da, wie namentlich in Bayern, zu den mannigfaltigsten und nachtheiligsten Experimenten geführt, überall aber wesentlich dazu beigetragen haben, eine Fülle verschiedenartiger Ansichten zu verbreiten und das allgemeine Bewußtsein über die auf dieses Gebiet bezüglichen Fragen unsicher zu machen. Und das ist nicht zu verwundern: denn es ist in der That eine der schwierigsten Aufgaben, die es giebt, bei der unendlichen Mannigfaltigkeit der Bildungselemente und Bildungsforderungen, welche sich in der neuern Zeit entwickelt hat, sowie bei der namentlich in Deutschland mehr und mehr gesteigerten subjectivistischen Richtung und der Neigung ihr nachzugeben, eine solche Einrichtung hinzustellen, wodurch jenen verschiedenen Rücksichten Genüge geschehen zu sein schiene. Wir werden uns in den nachfolgenden Erwägungen bemühen, einer jeden derselben möglichst gerecht zu werden.

Fragen wir nun zuerst nach der Aufgabe und dem Zweck des Gymnasiums, so ist dasselbe von der Zeit an, wo es zu Stand und Wesen gekommen ist, mit der Universität in engste Beziehung gebracht worden und hat als Vorbereitungsanstalt für dieselbe gegolten. Kurz und bündig stellte Trotzendorf als Ziel seiner Schule auf, „daß die Knaben gerüstet werden, darnach in hohen Facultäten zu studiren Theologia, Medicina, Philosophia und Jurisprudentia" (s. Raumer I, 217). Und wenn Sturm dasselbe als sapiens atque eloquens pietas bezeichnet (ebendas. 235), oder Francke es „in der wahren Gottseeligkeit, den nöthigen Wissenschaften, einer geschickten Beredsamkeit" findet (s. Bd. II, Art. Francke S. 433), oder Herder in der „allgemeinen menschlichen Bildung", in Gegensatz der Vorbereitung auf einzelne Stände, so sind sie weit davon entfernt, jene enge Verbindung zu lösen: sie ist ihnen selbstverständlich. Ebenso liegt diese Anschauung allen auf diese Anstalten bezüglichen staatlichen Anordnungen und Einrichtungen zu Grunde; sie drückt sich in dem Namen „Gelehrtenschulen" deutlich aus, den man denselben zu geben pflegt, und den Beneke (Pädagog. 2, 526) mit Unrecht tadelt, „weil nur ein sehr kleiner Theil der auf diesen Schulen zu bildenden für die Gelehrsamkeit bestimmt sei." *) Diese Ansicht, daß jene enge Beziehung des Gymnasiums

*) Das Wort „gelehrt" darf in dieser Verbindung nicht in dem Sinne gepreßt werden, wie es neuerdings geschehen ist, daß der Gelehrte dem Gebildeten entgegengesetzt würde; Gelehrsamkeit war für jene Zeit, da der Name geschaffen wurde, so ziemlich identisch mit höherer Bildung (man vergleiche das lateinische doctrina), und diese pflegte man eben in der Wissenschaft, d. h. nach dem gewöhnlichen Gange auf der Universität zu suchen. Der Name „gelehrte Schule" (richtiger als „Gelehrtenschule") ist aber insofern bequem, als er die einzige gemeinschaftliche Bezeichnung für die verschiedenen Formen ist, in welchen diese Anstalten ins Leben treten, Gymnasien, Lyceen, lateinische Schulen &c. D. Red.

zur Universität nicht als sein wesentlicher Charakter festzuhalten, und ihm vielmehr ein selbständiges Ziel zu stecken sei, ist in neuester Zeit mehrfach hervorgetreten und hat sogar lebhafte Discussionen herbeigeführt. Mützell (Ztschr. f. G. W. IV, 873) bezeichnet es als einen „Irrthum, wenn man das Gymnasium — als Ganzes betrachtet — dadurch charakterisiren zu können meint, daß man es nur als allgemeine Vorbereitungsanstalt zu allen wissenschaftlichen Studien bezeichnet. Es sei eben so sicher und wichtig, daß das Gymnasium zu einer tiefern Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhange mit der Gesammtentwickelung des Menschengeschlechts vorbilden soll." Ebenso weist Wiese (Gelzer's Prot. Mtsbl. 2, 306) jene Annahme zurück: „das Gymnasium könne den Anspruch mit seinen Unterrichtsmitteln auch eine relativ abgeschlossene höhere Bildung mitzutheilen nicht aufgeben." Giesebrecht (Ztschr. X, 147) sieht in jener von Rudolf v. Raumer in seiner bekannten Abhandlung über den deutschen Unterricht (Raumer, Gesch. d. Päd. III.) ausgesprochnen Ansicht von der Bestimmung des Gymnasiums gewissermaßen einen diesen Anstalten angethanen Schimpf, den er mit Herbigkeit zurückweist. „Die Gymnasien schließen allerdings" meint er, „die Bildung ab, welche sie gewähren, nämlich die allgemeine, oder wenn man will, encyklopädische, nur nicht wie der Tod das animalische Leben, sondern wie der Feierabend die Menschenarbeit des Tages. Ob die weitere Bildung der Zöglinge durch die Universität oder durch eine andere Anstalt oder wie sonst geschehen soll, darüber haben nur jene selbst und ihre Angehörigen zu entscheiden." Aehnlich Kühnast a. a. O. Es ist in der That schwer zu begreifen, wie dieser Gegensatz gegen jene althergebrachte Ansicht, namentlich in solcher Schroffheit sich entwickeln konnte. Ist es denn etwas so geringes zur Universität d. h. zur selbständigen Betreibung der Wissenschaft vorzubereiten? Oder schließt diese Vorbereitung einen relativen Abschluß der auf dem Gymnasium zu gewährenden Bildung aus? Liegt darin eine Abweisung irgend eines Elements, das Mützell in seiner Formulirung der weitern Aufgabe des Gymnasiums ihm zuweisen zu müßen glaubt? Gewiß nicht (s. die Fassung des Endziels des Gymnasialunterrichts in dem Art. Concentration des Unterrichts I, S. 855). Daß man durch die Entwickelung der letzten Jahrzehnte getrieben wurde eine solche genauere Formulirung zu suchen, ist begreiflich, aber es ist von der größten Wichtigkeit, daß dadurch jenes Verhältnis des Gymnasiums zur Universität nicht alterirt werde. Denn hiedurch ist in der That sein Charakter und damit auch seine Einrichtung im wesentlichen auch heute noch festgestellt, wie beides geschichtlich dadurch normirt worden ist, und Thaulow hat Recht, wenn er (Gymnasialpädagogik S. 202) es ein „für das Erfassen des Begriffs des Gymnasiums und besonders für die Darstellung des Gymnasialunterrichts und der Gymnasialdisciplin unendlich einflußreiches Resultat nennt, daß das Gymnasium nur eine Elementarschule ist und dies eher mehr als weniger als die Volksschule und die gewöhnliche Bürgerschule." Aus dieser Auffassung des Ziels hat man von jeher die Gegenstände und die Methode des Gymnasialunterrichts mit Sicherheit ableiten können, sicherer als aus den neueren Formulirungen. Daß bei weitem nicht alle, welche auf den Gymnasien gebildet werden, zur Universität übergehen (für die preußischen Gymnasien berechnet Landfermann a. a. O. die Zahl der letztern auf ein Viertel jener Gesammtzahl), ändert im Princip dieser Anstalten nichts, und es ist nicht zuzugeben, daß, wie Landfermann an der genannten Stelle ausspricht, wenn für den Lehrplan derselben dieses Princip festgehalten wird, die große Mehrzahl der Gymnasiasten einen zweckwidrigen Bildungsweg gehen. Wenigstens sind dieser Ansicht weder die Behörden noch ein großer Theil des Publicums, die dem Gymnasialunterricht auch abgesehen von etwa später daran zu schließenden Universitätsstudien auch heute noch einen hohen Werth beilegen. Das Richtige trifft in dieser Beziehung R. v. Raumer in seiner Erwiderung auf Giesebrechts Anklagen (Ztschr. f. G. W. X, 536), „die eigentliche Aufgabe des Gymnasiums ist unstreitig, die nöthige Vorbereitung zum Studium der Wissenschaften auf Universitäten zu geben. Aber dar-

aus folgt natürlich nicht, daß die Aufgabe des Gymnasiums nicht auch ihren Werth in sich selbst hat, und deshalb suchen viele Jünglinge theils auf Befehl des Staats, theils auf den Wunsch ihrer Angehörigen, sich wenigstens diese erste vorbereitende Hälfte der höhern Bildung anzueignen. Auf diese Jünglinge, zumal wenn ihre Zahl durch besondere Verhältnisse sehr anwächst, hat das Gymnasium bei seiner Einrichtung z. B. bei der Vertheilung des Lehrstoffs einige Rücksicht zu nehmen, natürlich mit dem Vorbehalt, daß der angegebene, unbestreitbare Hauptzweck des Gymnasiums darunter nicht wesentlich leiden dürfe." Diese Ansicht ist um so entschiedener festzuhalten, als durch die überall zahlreich eingerichteten Realschulen mannigfaltige Gelegenheit gegeben ist, jedwedem Wunsche auf diesem Gebiete zu genügen.

Es knüpfen sich nun aber an diese Bestimmung der Aufgabe des Gymnasiums, die einzige, welche seine Stellung im Gesammtorganismus des öffentlichen Unterrichts einfach, klar und sicher bezeichnet, noch zwei Fragen, die eine besondere Erörterung fordern, die erste, ob das Gymnasium allein und ganz allgemein, und nicht vielleicht andere Anstalten ebenso gut oder gar besser, wenigstens für gewisse Zweige jener Studien diese Vorbereitung gewähren; die zweite, ob bei solcher Aufgabe der Gymnasien die große Mehrzahl ihrer Schüler, sofern sie sich den akademischen Studien nicht widmet, nicht doch einen zweckwidrigen Bildungsweg gehe.

Was die erste Frage betrifft, so hat Köchly in seiner Schrift „Ueber das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart" (1845) die Behauptung aufgestellt, „daß die Realschule zum selbständigen Erfassen der Naturwissenschaften, zu denen auch die Medicin gehöre, das Gymnasium aber zum selbständigen Erfassen der historischen Wissenschaften die Vorbereitung gewähre." Aehnliche Ansichten sind auch in andern Schriften damaliger Zeit ausgesprochen. Es hat indessen schon damals nicht an nachdrücklichem Widerspruch gefehlt (s. vornehmlich Pädag. Revue XIII, S. 59 ff. XV, S. 31 ff.), und der zu jener Zeit erwachende Reformationssturm hat sich, wie wir oben sahen, längst gelegt. Jedoch sind ähnliche Gedanken wohl noch nicht ganz geschwunden, und die Meinung, denen, welche Naturwissenschaften und Medicin zu ihrem Berufs-Studium erwählt haben, sei auch auf der Schule schon eine eingehendere Beschäftigung mit den sogenannten Realien und den neuern Sprachen wichtiger und nöthiger als die Betreibung der classischen Literatur, hat auch jetzt wohl noch manchen Vertreter. Es kann hier nicht die Aufgabe sein, all das Irrthümliche und Verkehrte, welches in jener Aufstellung Köchly's, sowie in den Folgerungen die er daraus zieht, enthalten ist, darzulegen. Es mag genügen, darauf hinzuweisen, daß er den Begriff des Gymnasiums zu dem einer historischen Fachschule verengt, in der „die Sprache nur als Mittel die Schriftsteller kennen zu lernen, angesehen und die Schriftsteller selbst historisch aufgefaßt werden sollen." Ebenso aber wie dieser Auffassung der eigentliche Werth der Gymnasialstudien verborgen ist, so haben auch alle jene, die für den künftigen Mediciner nicht früh genug auf realistische Kenntnisse statt einer umfassenden classischen Bildung dringen können, jedenfalls eine sehr ungenügende Vorstellung von demselben. Dieser Werth besteht keineswegs bloß, ja nicht einmal überwiegend, in jener historischen Kenntnis, so wichtig und werthvoll sie auch ist, sondern darin, daß durch die eingehende Beschäftigung mit den trefflichsten Schriftwerken des griechischen und römischen Alterthums die in dem menschlichen Geiste ruhenden Keime des Guten, Wahren und Schönen, wie durch nichts anderes, entwickelt, genährt und gestärkt, und seine Kräfte überhaupt durch die fortgesetzte damit verbundene Schulung und Uebung so ausgebildet werden, daß er dadurch erst zu einer selbständigen und tiefer gehenden wissenschaftlichen Beschäftigung, welcher Art sie auch immer sei, befähigt wird. Durch sie gewinnt der Geist eine Menge untilgbarer guter Gewohnheiten und Vortheile, Ordnung und Regel im Denken, Leichtigkeit mit Begriffen umzugehen, eine Fülle von Anschauungen und Gedanken, die ihn unbewußt fördern. Alle diese Vortheile sind auf keinem andern Wege zu erlangen. Hienach wird auch denen, welche die Naturwissenschaften, und in noch höherm Grade denen, welche die Medicin, die denn doch

keineswegs einfach zu denselben gerechnet werden darf, zu ihren Berufsstudien erwählen, eine tüchtige und wahrhaft genügende Vorbereitung auf andere Weise als durch das Gymnasium nicht gegeben werden können. Der Vortheil, den eine schon vor Beginn ihrer akademischen Studien eintretende umfassende Beschäftigung mit den Naturwissenschaften und manche dadurch gewonnene an sich gewiß schätzbare Kenntnisse ihnen für jene Studien gewähren könnten, vermag jene wesentlich nothwendige Bedingung jedes wahrhaft wissenschaftlichen Studiums in keiner Weise aufzuwiegen; um so weniger als er wenigstens bis zu einem gewissen Grade durch freie Thätigkeit des Schülers, ohne Hülfe der Schule gewonnen werden kann. *) Der Gedanke, der sich noch gleichsam zur Vermittlung darbieten könnte, einer solchen Beschäftigung auf dem Gymnasium dadurch Raum zu schaffen, daß man für die künftigen Mediciner 2c. das Griechische etwa in den obern Classen fallen ließe und die dadurch gewonnene Zeit für Naturwissenschaften und neuere Sprachen verwendete, würde zunächst den Anstalten, in welchen er zur Ausführung käme, höchst nachtheilig sein, indem dadurch nicht allein eine große vielfach hinderliche Ungleichheit der Schüler herbeigeführt, sondern auch überdies dem Eifer für die Betreibung des Griechischen im allgemeinen ein starker Stoß gegeben werden würde; dann aber würde dadurch den betreffenden Schülern selbst ein Hauptmittel zur Erreichung des wesentlichen Zwecks ihres Gymnasialbesuchs genommen werden. Das Griechische ist gleichsam das eine Auge des Gymnasialunterrichts; derjenige, der es verliert, fühlt auch bald die Kraft des andern, des Lateinischen, mehr und mehr schwinden. Deshalb ist denn auch bis jetzt überall in richtiger Erkenntnis der Verhältnisse von den Regierungen in Deutschland die Absolvirung des vollständigen Gymnasialcursus als Bedingung der akademischen Fachstudien ohne Ausnahme festgehalten worden; und es ist zu wünschen und zu hoffen, daß es zur Aufrechterhaltung gründlicher wissenschaftlicher Bildung auch ferner geschehe. **)

Die zweite der oben aufgeworfnen Fragen, ob bei Festhaltung jener scheinbar engen Aufgabe der Gymnasien, die Vorbereitung für die akademischen Studien zu gewähren, nicht alle diejenigen, welche diesen Studien sich nicht widmen wollen, einen zweckwidrigen Weg gehen, erledigt sich hienach leicht. Denn obwohl diese Ansicht nicht selten und selbst von einsichtigen Männern ausgesprochen worden ist, so ist es nach dem Gesagten einleuchtend, daß wenn die Gymnasialbildung allein im Stande ist, uns mit den Grundlagen unserer gesammten neuern Bildung, die auch heute noch ein wesentlich lebendiges Element derselben sind, bekannt zu machen; wenn sie, wie oben gesagt, in vorwiegender Weise Förderung und Kräftigung der in dem menschlichen Geiste liegenden Keime des Guten, Wahren und Schönen gewährt, wenn die damit verbundene Uebung und Schulung vornehmlich und mehr als alles andere dazu dient, zur Selbständigkeit des Urtheils, zur Ordnung und Regel im Denken, zur Leichtigkeit mit Begriffen umzugehen, mit einem

*) Vgl. hierüber namentlich die Auseinandersetzung von Rauchenstein in Päd. Revue 1847. S. 31, von Mager ebendas. Sept. S. 208, von Günther, Das Schulwesen im protestantischen Staate S 222 ff. und Schmidt, Das preußische Medicinalwesen. D. Red.

**) Leider bildet in dieser Beziehung Württemberg die einzige Ausnahme, indem hier die Kenntnis des Griechischen von den künftigen Cameralisten, Regiminalisten und Forstmännern d. h. denen, welche im Ministerium des Innern und der Finanzen und zwar mit Aussicht auch auf die höheren Stufen des Dienstes angestellt werden wollen, nicht verlangt wird. Tübingen hat, was nicht von jeder Universität gerühmt werden kann, eine staatswirthschaftliche Facultät; wenn nun aber diejenigen Studirenden, welche sie benützen, die künftigen Regierungs- und Finanzmänner doch gewiß an allgemeiner Bildung den andern Staatsdienern nicht nachstehen sollen, so kann es wohl nur aus einer unrichtigen Ansicht über das Wesen der Gymnasialbildung zu erklären sein, wenn man von jenen das Griechische nicht verlangte. Es liegt als bedenkliche Folge gar zu nahe, daß junge Leute, die ihre Kraft zur Bewältigung des Griechischen nicht zureichend finden, sich zwar nicht dem Studium der Rechtswissenschaft oder einem auf gleicher Höhe stehenden, wohl aber den oben genannten Wissenschaften gewachsen glauben. D. Red.

Worte zu dem hinzuführen, was man allgemeine höhere Bildung zu nennen pflegt, wie sollte ein Weg, der dahin führt, für irgend jemand, den nicht die Noth des Lebens zwingt auf jene höhere Bildung zu verzichten, ein zweckwidriger sein? Freilich wird, um dieses Ziel zu erreichen, vorausgesetzt, daß dieser Weg wo möglich ganz, oder doch wenigstens einem guten Theile nach vollendet werden könne. Allerdings diejenigen, von denen sich voraussehen läßt, daß sie über die ersten Stadien desselben nicht hinauskommen können, werden besser thun, sich andern Schulen als den Gymnasien zuzuwenden; ebenso diejenigen, die sich schon frühe einen solchen praktischen Beruf zu ergreifen entschlossen haben, in welchem mancherlei realistische Kenntnisse von großer Wichtigkeit sind, und die nicht die Gelegenheit haben, sich dieselben, nachdem sie die Schule verlassen, zu erwerben. Bei allen denen aber, bei welchen solche Umstände nicht stattfinden, wird sich, auch wenn sie unmittelbar aus der Schule in das praktische Leben übertreten, die Gymnasialbildung so wenig als zweckwidrig erweisen, daß sie im Gegentheil von ihrem übrigen Werth abgesehen ihnen mehr als irgend eine andere Bildung die Leichtigkeit gewährt, sich in ihren besondern Beruf hinein zu finden und ihn je länger je mehr mit Selbständigkeit und Tüchtigkeit zu beherrschen. Das ist eine Ueberzeugung, welche Schreiber dieser Zeilen von vielen Männern des praktischen Lebens hat aussprechen hören, und welche die Grundlage bildet von unzähligen, bis in die neueste Zeit als wohlthätig und förderlich bewährten Bestimmungen der Regierungen, in denen vor allem auf die Gymnasialbildung ein hoher Werth gelegt wird, auch für die verschiedensten Berufszweige des praktischen Lebens. Somit bleibt den Gymnasien, auch wenn als ihre eigentliche Aufgabe die Vorbereitung auf die akademischen Studien aufgestellt und festgehalten wird, ihr Werth als allgemeine Anstalten für alle, welche eine tiefer gehende Bildung suchen und bedürfen, auch heute mitten unter dem Geschrei der mannigfaltigsten, so oft unklaren Forderungen der neuern Zeit unverkümmert.

Wenn aber weiter gefragt wird, worin jene „nöthige Vorbereitung zum Studium der Wissenschaften auf Universitäten" bestehe, so ist es nicht möglich dies in einen kurzen Ausdruck, der einen an sich klaren und erschöpfenden Sinn gäbe, zu fassen. Es möchte indes wohl nichts dagegen einzuwenden sein, wenn wir sie in einer solchen Steigerung der geistigen Kraft in Wissen, Können und Wollen finden, die zugleich den Trieb enthält und die Grundlage giebt zur selbständigen Betreibung jeder einzelnen Wissenschaft. Das ist jene allgemeine menschliche Bildung, von der Herder als Aufgabe des Gymnasiums redet, jene allgemeine Bildung, die G. Hermann in einem Brief an Funkhänel, (Zt. f. G. W. X, 275) dahin bestimmt, „seinen Verstand geübt, gekräftigt und zur Behandlung jeder Sache selbständig gemacht zu haben; mit Sinn für das Wahre, das Schöne, das Gute erfüllt zu sein; im Bewußtsein seiner Kraft sich als einen Charakter, als ein Individuum, und nur in so fern als einen Theil eines Ganzen zu fühlen, als dieses Ganze eine Nation ist, die einen Charakter hat und durch diesen von andern Nationen sich unterscheidet." Es leuchtet ein, daß wer eine solche Bildung empfangen hat, nicht allein vorbereitet ist für das selbständige Betreiben der Wissenschaften, sondern auch sich den mannigfaltigen höhern Berufen zu widmen, deren Träger den „leitenden Stand", um mit Schleiermacher zu reden, bilden. Das aber ist vor allem fest zu halten, daß es sich hier um Bildung d. i. um Ausgestaltung des ganzen Menschen, der Persönlichkeit handelt; und es ist wichtig darauf hinzuweisen, daß Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Können, wiewohl die Bildung wesentlich darauf beruht, keineswegs dieselbe bereits ausmachen, daß sie dieselbe keineswegs nothwendig erzeugen, ja ihrer Entwickelung unter Umständen hinderlich sein können. Die Bildung erzeugt sich und hat ihren Sitz im innersten Lebenscentrum der Persönlichkeit, in welchem Denken und Wollen zusammenfließen; sie manifestirt sich in der lebendigen Verbindung und Beherrschung des angeeigneten geistigen Stoffs, in der freien und urtheilsvollen Verwendung des gewonnenen geistigen Eigenthums; sie ist um so reicher, je mannigfaltiger dieses ist, um so tiefer, je mehr es mit den innersten Grundlagen und Bedürf-

nissen des Geistes verknüpft ist, um so wahrer, je mehr es mit dem eigensten Wesen desselben im Einklang steht. Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Können sind stets etwas einzelnes, und sollten sie auch ganze Gebiete umfassen — sie bleiben immer Stückwerk; sie sind immer, an sich genommen, etwas relativ äußerliches. Sie mögen dem, der sie besitzt, vielfach Freude, Ehre, Vortheil bringen, für die Förderung der verschiedenartigsten Aufgaben des menschlichen Lebens mannigfaltigen Nutzen haben — einen festen, sichern Halt für die wirkliche Lösung derselben gewähren sie nicht, bleibenden Werth für den, der sie besitzt, haben sie nicht, beides kommt nur der wahren Bildung zu. Diese also zu erstreben ist die Aufgabe wie der Erziehung überhaupt, so auch der Schulen, die derselben dienen, und namentlich des Gymnasiums. Aus dem Gesagten aber ist klar, daß die Wurzeln aller Bildung in der Religion und der Nationalität ruhen, daß die wahre, tiefe und energische Bildung vor allem von der Pflege des religiösen und nationalen Lebens und Bewußtseins in dem Zöglinge abhängt. Aber es ist ein Irrthum, wenn man diese vornehmlich durch Unterricht gewähren zu können glaubt, wenn man sie, wie es oft genug geschieht, vor allem von der Schule, deren Aufgabe doch überwiegend das Unterrichten ist, erwartet. Sie kann wahrhaft kräftig und belebend nur ausgehen von den lebendigen Organismen, denen der Einzelne angehört, der Familie, dem Staat, der Kirche, und wird um so wirksamer sein, je mehr diese selbst vom religiösen und nationalen Leben durchdrungen sind. Unzweifelhaft hat die Schule (also auch das Gymnasium), die ja auch ein lebendiger Organismus, der im innigsten Lebenszusammenhang mit jenen dreien steht, sein soll, die Aufgabe und die Macht zu jener Pflege mitzuwirken, und mit vollem Rechte ist in neuester Zeit dringend und ernstlich darauf hingewiesen, daß sie diese Aufgabe auf alle Weise zu erfüllen trachten müße. Aber dies wird auf wahrhaft fruchtbare Weise nur geschehen können durch den Einfluß, den das die Schule durchdringende Leben auf den Einzelnen ausübt, durch welches auch erst der Unterricht wahrhaft befruchtet wird. Ist der auf einer Schule herrschende Geist nicht ein religiös d. i. christlich, und national lebendiger, so wird der auf die Erweckung eines solchen Sinnes in den Schülern gerichtete Unterricht ohne wesentliche Wirkung sein, ja er kann, was auf dem Gebiete des Religiösen oft genug geschehen ist, das Gegentheil von dem, was beabsichtigt wird, bewirken. Ist aber jener Sinn auf einer Schule herrschend, so wird er, wie in der ganzen von derselben ausgehenden Einwirkung auf den Schüler, so namentlich in allem Unterricht sich offenbaren. Darauf kommt es also an, nicht auf ein überwiegendes Betonen der betreffenden Unterrichtsfächer, Religionslehre, Deutsch und Geschichte, wie es neuerdings mehrfach geschehen ist. Lehrreich ist hier das Beispiel der englischen Schulen, in denen nationaler Sinn mehr als anderwärts Pflege findet, ohne daß darauf berechneter Unterricht hervorträte, und der Schulen der Reformationszeit, die, obwohl sie vor allem auf die Entwicklung einer lebendigen christlichen Erkenntnis in den Schülern Gewicht legten, dem Religionsunterricht doch nur einen sehr beschränkten Raum gewährten.

Was nun die Unterrichtsgegenstände betrifft, an welchen und durch welche die von dem Gymnasium zu gewährende Bildung gewonnen werden soll, so sind sie im allgemeinen durch die drei Gegenstände alles Wissens und damit alles Unterrichts, Gott, Menschheit und Natur bezeichnet. Keiner dieser Gegenstände darf, wie bei jedem Unterrichte, welcher Bildung, nicht etwa bloß vereinzelte Kenntnisse im Auge hat, also auch bei dem Gymnasialunterrichte unberücksichtigt bleiben. Allein bei der Unendlichkeit des Unterrichtsstoffs, der in jener allgemeinen Fassung begriffen ist, bedarf es einer Aussonderung, bei welcher die Eigenthümlichkeit sowohl und zwar vor allem der zu Unterrichtenden, d. i. der Jugend, als auch der Unterrichtsgegenstände und endlich des speciellen Ziels des Gymnasiums zu berücksichtigen ist. Um mit dem ersten Puncte, als dem wichtigsten zu beginnen, so wird vor allem darauf zu sehen sein, daß der zum Unterricht verwandte Stoff eine Einheit habe. Denn „die Menschenseele bedarf ganz vornehmlich der Einheit ihrer Beschäftigung. Sie bedarf dieser Einheit im reifen Mannesalter: wie viel mehr in der zarten

Jugend! Nöthigt man sie aber diesem ihrem natürlichen Verlangen zuwider zwei oder drei oder mehrfache Beschäftigungen nebeneinander vorzunehmen, so haftet keine derselben ganz; und der eine der aufzunehmenden Stoffe treibt den andern ab." Diese, einer schon im Jahre 1841 geschriebenen Abhandlung C. L. Roths (zur Frage über die Principien, Kl. Schr. 1, 351) entnommenen Worte enthalten eine ja freilich nicht neue Wahrheit -- wie dringend betont sie Thiersch in seinem Werk über gelehrte Schulen und Lorinser in seiner bekannten Schrift! — aber dennoch wird sie wie bei dem Jugendunterricht überhaupt, so bei den Gymnasien insbesondere, obwohl sie in den letzten Jahren allgemeine Anerkennung gefunden hat und der Ruf nach Concentration recht eigentlich die pädagogische Losung des Tages geworden ist, in der Wirklichkeit wegen der Vielgeschäftigkeit unserer Zeit und des dadurch bedingten Dranges nach vielartigem Wissen bei weitem noch nicht genug beachtet.*) Uebrigens ist jene geforderte Einheit nicht mit Einerleiheit zu verwechseln; sie gestattet sehr wohl die Mannigfaltigkeit, aber eine solche, welche den Zweigen des Baumes vergleichbar ist, die aus dem Stamme emporwachsen und darin ihre Vereinigung haben. Außer dieser Nothwendigkeit der Einheit liegt in der Natur der zu unterrichtenden Jugend noch die zweite ebenso wichtige Forderung, daß der ihr gebotene Unterrichtsstoff die verschiedenen Kräfte des Geistes in Anspruch nehme und Gelegenheit gebe, dieselben durch die mannigfaltigste Uebung zu entwickeln und zu stärken. Das ist zugleich der Weg, auf welchem ein wahrhaftes Aneignen desselben, ein rechtes Lernen stattfindet.

Fassen wir aber die Unterrichtsgegenstände selbst nach ihrer Eigenthümlichkeit und davon abhängigen Bedeutung für die Bildung der Jugend ins Auge, so ist die letztere bedingt theils durch den Reichthum ihres innern Gehaltes und der ihnen danach innewohnenden Kraft, den Sinn für das Wahre, Schöne und Gute zu fördern, theils von der Faßbarkeit derselben sowohl in ihren einzelnen Theilen, als auch in ihrem Zusammenhange untereinander, theils endlich von der Möglichkeit dieselben in freier Handhabung und Beherrschung zu mannigfaltigen Uebungen selbständig zu benutzen.

Werden endlich die Unterrichtsgegenstände nach dem Ziele des Gymnasiums, als der Vorbereitungsanstalt zur selbständigen Betreibung der Wissenschaften, erwogen, so ergiebt es sich, daß diejenigen zu wählen sind, welche einerseits ihrem Inhalte nach vornehmlich die gemeinsame Grundlage und Voraussetzung der verschiedenen Wissenschaften bilden, und deshalb bis zu einer mehr oder weniger vollkommenen Beherrschung angeeignet sein müßen, um eine erfolgreiche Betreibung der einen oder andern von ihnen zu ermöglichen; und welche zugleich andrerseits ihrem Wesen nach am meisten geeignet sind den wissenschaftlichen Geist zu entwickeln und zu nähren, dessen Natur darin besteht, sich nicht bei der Erscheinung in ihrer Vereinzelung zu beruhigen, sondern nach ihrem Wesen, ihrem Grunde, ihrem Zusammenhang zu forschen.

Prüfen wir nach diesen drei Rücksichten die ganze unendliche Fülle von Disciplinen, welche in jenen drei allgemein bezeichneten Gegenständen, Gott, Mensch und Natur, befaßt sind, so wird leicht erkannt, daß außer dem Unterricht, welcher die Erkenntnis Gottes zum Gegenstande hat, und darum der absolut nothwendige und für Zeit und Ewigkeit wichtigste ist, keiner allen Forderungen, die oben entwickelt wurden, so sehr in jeder Beziehung entspricht als die Sprachen und die ihnen angehörenden Literaturen, und zwar im speciellen die lateinische und griechische Sprache und Literatur. Daher sind diese denn auch, so lange Gymnasien bestanden haben, die wesentlichen Träger der

*) „Unsern Gymnasien fehlt nichts mehr, als Einfachheit und innere Einheit. Hört man auf die Klagen der Universitätslehrer über die mangelhafte Vorbereitung, mit welcher die Mehrzahl der Gymnasialschüler jetzt zu den akademischen Studien überzugehen pflegen, so kann man das, was sie vermissen, zusammenfassend bezeichnen als „Gründlichkeit der Vorkenntnisse und idealer, wissenschaftlicher Sinn." Dieser Mangel ist aber zu nicht geringem Theil eine Folge jener Einheitslosigkeit." Dies ist das Thema des oben angeführten Aufsatzes von Wiese in den Prot. Monatsblättern. D. Red.

auf ihnen gewährten Bildung gewesen und werden es, so lange die Gymnasien das ihnen gesteckte Ziel erreichen sollen, bleiben müßen. Wir unterlassen es dies im einzelnen zu entwickeln, da es hundertfältig geschehen und das Wesentlichste bereits oben gesagt ist unter dem Art. Bildung und classische Studien, und sprechen es nur noch einmal kurz und bündig aus, daß mit den classischen Studien die Gymnasialbildung steht und fällt, damit aber auch die Vorbereitung zur rechten Betreibung der Wissenschaft, oder, was dieser gleich steht, zur würdigen Auffassung aller derjenigen höhern Lebensberufe, zu welchen jene Bildung den Zugang öffnet; daß daher alle Versuche jene Studien zurückzudrängen oder zu schwächen, wie sie leider noch vor kurzem so zahlreich selbst von denen gemacht worden sind, welchen ihre Pflege anvertraut ist, nichts anderes als Angriffe auf die Gesammtbildung unseres Volks sind. — Diesen Studien stehen zur Seite die Beschäftigung mit der Muttersprache und ihrer Literatur, die Geschichte und eng mit ihr verbunden und zugleich sie verknüpfend mit der Natur die Geographie. Eine wesentliche und wichtige Ergänzung dieser Disciplinen, deren Mittelpunct die Sprache und die durch sie erschlossene geistige Welt ist, bildet die Mathematik, indem sie ihrem Inhalt nach die Grundlage bildet der wissenschaftlichen Erkenntnis der Natur, so weit sie in ihren Erscheinungen an Raum und Zeit gebunden ist; ihrem Wesen nach aber, als Wissenschaft des abstrahirenden Verstandes, durch ihre strenge Consequenz, den dadurch bedingten systematischen Zusammenhang, endlich die Evidenz ihrer Resultate eine durch nichts anderes zu ersetzende Zucht des Geistes, und sowohl hiedurch als auch durch die mit ihrem Studium verbundene mannigfaltige Uebung freier Combination eine unschätzbare Vorbereitung der selbständigen Betreibung der Wissenschaft gewährt. In geringem Grade dagegen bieten die Naturwissenschaften, deren Werthe an sich selbstverständlich nichts dadurch genommen wird, geeigneten Stoff für den Jugendunterricht. Die Fülle der in zahllose Einzelnheiten auseinandergehenden Erscheinungen, die lebendig zu verbinden und zu beherrschen weit über die Kräfte des jugendlichen Alters geht, ist zu groß, als daß davon eine wesentliche Förderung geistiger Bildung für dasselbe zu erwarten wäre. Dazu kommt, daß durch die vorhergenannten für das Gymnasium vor allen andern wichtigen Disciplinen, wenn in ihnen nur einigermaßen Tüchtiges geleistet werden und damit ihr Zweck an dem Schüler erfüllt werden soll, die Kraft desselben vollständig in Anspruch genommen wird und deshalb eine eingehendere Beschäftigung mit diesen ausgedehnten Gebieten unmöglich ist. Hienach kann den Naturwissenschaften auf dem Gymnasium nur so viel Raum angewiesen werden, daß den Schülern einige Anschauung der ihnen zugänglichsten Formen, Erscheinungen und Gesetze gewährt wird; was auf den untersten Stufen durch eine sinnige an unmittelbare Betrachtung von Naturgegenständen geknüpfte Beschäftigung mit der Botanik und Zoologie, auf der obersten durch eine mit der Mathematik möglichst zu verknüpfende Behandlung der wesentlichsten Puncte der Physik erreicht werden kann. Auf Vollständigkeit und systematischen Zusammenhang wird von vornherein zu verzichten sein und man wird zufrieden sein müßen, wenn nach dieser Seite hin eine ganz allgemeine Anregung, so zu sagen ein lebendiger Fingerzeig auf dieses reiche und wichtige Gebiet menschlicher Erkenntnis gegeben wird. Damit sind die den Gymnasien allgemein nothwendigen Unterrichtsgegenstände, abgesehen von der elementaren technischen Fertigkeit des Schreibens, die auf den untern Stufen noch durch besondern Unterricht zu üben ist, und den Kunstübungen des Gesangs und des Zeichnens, die in elementarer Weise für alle wichtig, in weiterer Ausbildung für die Begabtern in mannigfaltiger Weise fördernd, in keiner Hinsicht hindernd sind, erschöpft. Doch tritt zu denselben als nothwendige Ergänzung der Vorbereitung auf das akademische Studium für alle, welche der Theologie sich zu widmen gedenken, die elementare Behandlung des Hebräischen, die mit rechtem Erfolg im allgemeinen nur auf dem Gymnasium möglich ist (vgl. d. Art. Hebräische Sprache). Endlich hat die Wichtigkeit, welche die französische Sprache seit Ludwig XIV. im allgemeinen Weltverkehr und durch mancherlei eigen-

thümliche Verhältnisse namentlich in Deutschland erlangt hat, an die deutschen Gymnasien die Forderung herangebracht, dieselbe als ein unentbehrliches Moment höherer Bildung zu berücksichtigen, und es möchte schwer sein, diesen Unterrichtsgegenstand, welche Antipathieen oder Bedenken sich auch dagegen erheben mögen, zu beseitigen: wobei nicht unbemerkt bleiben mag, daß diese Antipathieen vielfach unbegründet sind und nicht selten auf geringer Sachkenntnis ruhen. In manchen Gegenden Deutschlands, wie in Hannover, haben eigenthümliche Verhältnisse dem Englischen ein ähnliches Bürgerrecht verschafft. Es würde sehr weit führen, über den Vorzug der einen Sprache vor der andern für den Zweck der Gymnasialbildung zu streiten. Das Betreiben beider Sprachen aber zusammen ist jedenfalls wegen der davon unzertrennlichen Zersplitterung bedenklich. Thaulow meint freilich auch noch das Italienische hinzufügen zu können „ohne Gefahr, mit dem obersten Princip seiner ganzen Untersuchung, dem Princip der Beschränkung, in Widerspruch zu kommen, da der für die drei Sprachen geforderte Zeitaufwand nicht erheblich sei" (a. a. O. §. 503 ff.). Und dennoch soll im Französischen das Bestreben darauf gerichtet sein, es sprechen zu können, und im Englischen soll Shakespeare, im Italienischen Dante gelesen werden! Dergleichen Forderungen und Erwartungen auszusprechen kostet freilich nichts: wer aber die Wirklichkeit aus Erfahrung kennt, weiß, was er davon zu halten hat. Die eigenthümlichen Verhältnisse vieler österreichischen und der in der Provinz Posen befindlichen preußischen Gymnasien, welche das Erlernen anderer neuerer Sprachen bedingen, sind von rein localer Bedeutung und entziehen sich der allgemeinen Betrachtung. Förderlich sind indessen diese Verhältnisse dem speciellen Zwecke des Gymnasiums nicht. Es bleibt uns noch übrig ein Wort über die philosophische Propädeutik zu sagen, welche in neuern Zeiten vielfach an die Stelle der in den Gymnasien der alten Zeit stehend gelehrten Logik und anderer philosophischen Disciplinen gesetzt ist, und recht eigentlich der Aufgabe der Gymnasialbildung, auf die selbständige Betreibung der Wissenschaften vorzubereiten, zu entsprechen scheint. Wie sehr man aber auch immer dem, was zur Empfehlung dieses Unterrichtszweigs gesagt wird (s. Entwurf der Organisation der Gymnasien 2c. in Oesterreich, Beilage VIII. S. 175. Wiese in der Ztschr. f. G. W. IV. 211 ff.), beistimmen mag, Thatsache ist, daß dieser Gegenstand im allgemeinen nur wenig Frucht getragen hat (s. Landfermann Ztschr. f. G. W. IX., 765), und er ist deshalb in dem neuesten Normalplan für die preußischen Gymnasien vom 7. Jan. 1856 als besonderes Lehrfach nicht mehr aufgeführt. Auch die dort ausgesprochene Hoffnung, daß der „wesentliche Inhalt derselben, namentlich die Grundlehren der Logik, mit dem deutschen Unterricht verbunden werden könne, welchem deshalb anstatt der bisherigen zwei wöchentlichen Stunden in Prima drei Stunden bestimmt worden seien," möchte sich selten realisiren. Kaum irgendwo wird eine eingehendere Darlegung dieser Lehren stattfinden. Der Grund jener Erscheinung liegt an der Seltenheit der rechten Lehrer dafür. Denn „der Mann, welcher auf Schulen den philosophischen Unterricht ertheilen soll, muß," wie Thaulow mit Recht fordert (l. c. §. 545) „ein wirklicher Philosoph sein, die Energie einer großen Selbstbeschränkung und das Talent der Popularisirung besitzen." An den Anstalten, die einen mit so seltenen Eigenschaften ausgestatteten Lehrer besitzen, wird es gewiß wohl gethan sein, ihm die Gelegenheit, in einem solchen Unterrichte zu wirken, nicht zu verschließen. Es wird selten genug vorkommen.*) Die Gründe davon liegen in der Entwickelung der neuern Philosophie und der ganzen jetzt herrschenden Behandlung der Wissenschaften. Weit über die Ausführbarkeit hinaus gehen die Vorschläge Thaulow's, der bereits in Unter-Secunda Logik, und dann weiter Rhetorik und Topik, Anthropologie und Psychologie, Rechts-, Pflichten- und Moral-Lehre, Aesthetik, endlich eine

*) „Das erste Erfordernis sind die genügenden Lehrer; es ist auch das zweite und das dritte." Wiese a. a. O. Vgl. aber Pfizer, Die philos. Propäd. a. d. Gymn. Progr. Stuttg. 1852.
D. Red.

„Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften in der allgemeinsten Uebersicht," allerdings nur elementar gelehrt wissen will (a. a. O. §. 547 ff.). Und würden sie ausgeführt, so würde die davon erwartete Frucht eine geringe, bei manchem Schüler wohl gar leicht eine bedenkliche sein: nämlich ein äußerliches Hinnehmen halbverstandner Phrasen und ein Abstumpfen tiefern philosophischen Interesses durch ein unzeitiges Vorkosten solcher Fragen, deren selbständiger Erörterung die vorhandene Kraft noch nicht gewachsen ist. Wenn übrigens in den Gymnasien Deutschlands, außer Oesterreich und Württemberg, die philosophische Propädeutik nicht gelehrt wird, so fehlt es ihnen doch nicht an der nöthigen Vorbereitung auf das Studium der Philosophie. „Die wahre und angemessene Logik des ganzen Gymnasiums von der untersten bis zu der obersten Classe ist in der Mathematik und der Grammatik enthalten," sagt Deinhardt mit Recht a. a. O. S. 64.), und, fügen wir hinzu, in der strengen Gewöhnung an richtiges und consequentes Denken in allen Unterrichtsstunden.

Sind dies nun die wesentlichen Unterrichtsgegenstände, welche auf dem Gymnasium zu behandeln sind, so ist es selbstverständlich, daß dieselben nicht alle eine gleiche Stelle einnehmen dürfen. Nach dem oben bereits Gesagten ist es klar, daß vor allen andern die Beschäftigung mit den classischen Sprachen die erste Stelle einzunehmen hat: nicht als ob dies der an sich wichtigste Gegenstand wäre (in dieser Beziehung verdient der Religionsunterricht und alles auf das Vaterland Bezügliche eine höhere Stelle), sondern weil sie, so weit dies durch Unterricht geschehen kann und muß, bei weitem am meisten geeignet ist, diejenige Bildung, welche das Gymnasium geben soll, zu fördern. Dieses Uebergewicht wird sich äußerlich theils in der überwiegenden Stundenzahl zeigen, die dem Unterrichte darin allwöchentlich gewidmet wird, theils in dem überwiegenden Anspruch, welcher für denselben an den häuslichen Fleiß des Schülers zu machen ist. Und dies ist nun auch in der That die Stellung, welche dieser Unterrichtsgegenstand auf allen Gymnasien einnimmt: indessen mit welchen Verschiedenheiten! Um nur die deutschen Gymnasien zu berücksichtigen, so steigt in Württemberg in manchen Anstalten die Zahl der wöchentlichen lateinischen Stunden in der untersten Classe bis 18 (so in Tübingen), dagegen beträgt sie in dem Gymnasium zu Strelitz in derselben Classe nur 7, in sämmtlichen österreichischen Gymnasien und in manchen andern deutschen 8; in den österreichischen nimmt überdies die Zahl bei aufsteigenden Classen bald ab und sinkt bis auf 5. Im Griechischen ist die Verschiedenheit geringer: die diesem Unterricht gewidmete Zeit schwankt zwischen 5 und 6 wöchentlichen Stunden; hie und da steigt sie in einzelnen Classen auf 7 oder gar auf 8. Das mittlere Verhältnis halten die preußischen Gymnasien fest, indem sie für das lateinische 10 wöchentliche Stunden bestimmen, die nur in der obersten Classe auf 8 sinken, und für das Griechische 6, so daß in den Classen, wo beide Sprachen gelehrt werden, die Hälfte sämmtlicher Unterrichtsstunden ihnen bestimmt ist: und das möchte als das geringste Maß von Stunden gelten können, das gefordert werden muß, wenn namentlich heutzutage, wo diese Studien im ganzen und großen durchaus nicht mehr durch die allgemeine Richtung der Zeit getragen und gefördert werden, einigermaßen Genügendes geleistet werden soll. Ja in den Anfangsclassen möchte eine Verstärkung dieser Zahl wenigstens auf 12 Stunden sehr wünschenswerth sein. Was das Verhältnis zwischen beiden Sprachen betrifft, so ist der althergebrachte Vorzug der lateinischen Sprache vor der griechischen trotz aller Anerkennung der höhern Vollkommenheit der letztern in jeder Beziehung entschieden festzuhalten gegen die neuerlich von Herbart, Gervinus, Waitz, Thaulow (alle vier keine Schulmänner!) geforderte Voranstellung des Griechischen. Ganz abgesehen von den immer noch vielfach wirksamen Beziehungen des Lateinischen zur gesammten neuern Bildung, die indessen von großer Bedeutung sind, eignet sich dasselbe wegen seiner größern Einfachheit und Faßbarkeit, sowie der durchweg darin ausgeprägten Strenge und der Zucht, die es dadurch unbewußt übt, ganz besonders für die Zwecke des Gymnasialunterrichts (vgl. d. Art. Bildung S. 675. Griechische Sprache S. 68 f. D. Red.). Im Lateinischen vermögen es die Schüler

bis zu einer gewissen Vollständigkeit der Kenntnis, sowie zur selbständigen Handhabung desselben im Schreiben und Sprechen zu bringen, was im Griechischen nicht zu erreichen ist. Und doch ist dies gerade für die Aufgabe des Gymnasiums von großer Wichtigkeit. Selbstverständlich aber ist es, daß beide alte Sprachen für alle, die das Gymnasium besuchen, obligatorisch sein müßen und eine Dispensation vom Griechischen nur unter ganz besondern Umständen als seltene Ausnahme zu gestatten ist (s. oben).

Den alten Sprachen steht zur Seite als besonders zu betonender Lehrgegenstand das Deutsche. Doch ist das ihm beizulegende Gewicht nicht sowohl in der großen dafür zu bestimmenden Zahl wöchentlicher Lehrstunden zu suchen (diese könnten immerhin, mit Ausnahme der untersten Classen, durchweg auf die überhaupt zuläßige geringste Zahl 2 beschränkt sein, wie es auch vielfach der Fall ist); sondern vielmehr in der Forderung intensiver Anstrengung bei den mannigfaltigen mündlichen und schriftlichen Leistungen, welche zur Förderung eines immer vollern Sprachbewußtseins und einer immer sicherern Beherrschung der Muttersprache dienen. Diese beschränken sich aber keineswegs auf die dem deutschen Unterricht im besondern gewidmeten Stunden, obwohl sie hiefür mit den steigenden Classen an Bedeutung gewinnen, sondern knüpfen sich an alle übrigen Unterrichtsgegenstände, vornehmlich an die classischen Studien an. Dagegen wird umgekehrt der Mathematik eine verhältnismäßig größere Stundenzahl (die vielfach angenommene Zahl 4 scheint das richtige Maß zu treffen) zuzutheilen sein, wenn sie die Wirkung, die sie im Gymnasialunterricht haben kann und soll, überhaupt erreichen soll.*) Denn hier ist vor allem die in dem Unterricht selbst stattfindende Uebung und Schulung von Wichtigkeit, wie in keinem Unterricht die persönliche Einwirkung und das pädagogische Geschick des Lehrers von so großer Bedeutung ist, als in diesem. Dagegen sind die an den häuslichen Fleiß der Schüler zu stellenden Forderungen möglichst zu beschränken, und man wird den geschickten Lehrer vornehmlich daran erkennen, ob er ohne hohe Ansprüche an den häuslichen Fleiß das den Forderungen des Gymnasiums Entsprechende zu leisten vermag oder nicht. Der Umstand, daß die Zahl solcher Lehrer nicht gerade zu groß ist (wie sie ja für kein Fach in überflüßiger Zahl vorhanden sind), möchte am meisten die häufigen und vielfach ungerechten und übertriebenen Anklagen, welche neuerlich gegen diesen Unterrichtsgegenstand erhoben worden sind, erklären, deren ebenso gründliche als ruhige Zurückweisung durch Erler (s. Zeitschr. für G.-W. X, 609 ff.) jeder unbefangene Beurtheiler wird billigen müßen (vgl. auch d. Art. Concentration des Unterrichts 1, 857).**) Der Vorschlag Roths (Kl. Schr. 2, 174), der über die Erfolge

*) Die französische Einrichtung (s. Bd. II. S. 459 und 461), wonach in Classe 1a, Logique, von den Humanisten fast ausschließlich Mathematik getrieben wird, vorher aber wenig genug, wird wohl in Deutschland vorerst keine Nachahmung finden. D. Red.

**) In Bezug auf die Mathematik sind die Gymnasien denn doch in eigenthümlicher Lage. Es ist ziemlich allgemein anerkannt, daß sie einen integrirenden Theil des Unterrichts bilden muß, und es giebt sogar Stimmen, die von jedem zur Universität abgehenden Schüler ein gewißes Maß von mathematischen Kenntnissen als unerläßliche Bedingung verlangen, die nicht etwa durch eine hervorragende Leistung in einem andern Fach compensirt werden dürfe. Von theoretischem Standpunct aus könnte man geneigt sein, diese Forderung billig zu finden, sofern ja die Bildung eines ἀγεωμέτρητος unläugbar eine einseitige und das insgemein gesteckte Ziel in der Mathematik nicht so schwer zu erreichen sei, wenn man auch nicht mit Ohm glaubt, es sei kein Schüler geistig so beschränkt, daß er nicht noch ein tüchtiger Mathematiker werden könnte. Die Lehrer der Mathematik sagen ferner, „die Erfahrung lehre genugsam, daß es möglich sei, ein gleichmäßiges Fortschreiten der Schüler (z. B.) in der Geometrie in demselben Grade zu erzielen, wie in andern Disciplinen" (Erler in dem Art. Geometrie Bd. II. S. 727), und die Leistungen, welche manche Gymnasien aufzuweisen haben, geben des Zeugnis. Aber andererseits sind nach dem, was man aus verschiedenen Ländern deutscher Zunge vernimmt, die wirklichen Leistungen der Abiturienten in keinem Fach so ungleichmäßig, die Menge der ungenügenden in keinem so groß, wie in der Mathematik, woraus doch wohl — zweckmäßige Prüfungen vorausgesetzt — den Schluß zu ziehen erlaubt ist, daß die Zahl der geschickten Lehrer der Mathematik (nicht der geschickten Mathematiker)

dieses Unterrichts doch zu ungünstig zu denken scheint, ihn „nur auf solche Schüler zu beschränken, welche befähigt dazu erkannt werden," ist bedenklich und praktisch kaum ausführbar. Es würde dies nichts anderes sein, als den Gegenstand aus einem obligatorischen zu einem facultativen herabzusetzen, was Roth selbst doch auch nicht will, und was, abgesehen von den einmal vorhandenen unabweisbaren Forderungen der Zeit, für unsere zum phantasievollen und desultorischen Auffassen und Denken nur zu sehr geneigte Jugend sehr zu beklagen wäre. Es bleibt daher nichts anderes übrig, als daß bei dem Betreiben dieser Disciplin mehr Gewicht gelegt werde auf die innere Spannung der Uebung, als auf die äußere Ausdehnung des Gebiets, und daß es bei dem einzeln, doch viel seltner als man zu glauben pflegt, hervortretenden entschiedenen Mangel an Begabung dem Lehrer überlassen wird, was dabei zu thun ist.

Gegen diese Unterrichtsgegenstände müßen alle übrigen in ihren Ansprüchen sowohl an die ihnen zu widmende wöchentliche Stundenzahl, als auch namentlich an die häuslichen Leistungen weit zurückstehen. Dies letztere ist namentlich von großer Wichtigkeit in Bezug auf den für Geographie und Geschichte anzueignenden Gedächtnisstoff, der gar zu häufig ins Maßlose gesteigert wird und doch so wenig Frucht bringt. Selbst das augenblicklich oft mit großem Aufwand von Zeit und Kraft errungene Wissen verrinnt gar zu schnell und meist um so schneller, eine je größere Menge von Einzelnheiten es zu umfassen bemüht ist. Auch die Einführung einer ausgedehnten historischen Lectüre, wie sie Peter und nach ihm andere, wenn auch in geringerm Umfange empfehlen, giebt diesem Unterrichte eine der wahren Aufgabe des Gymnasiums nicht entsprechende Ausdehnung. Er ist um so entschiedener auf seine Grenzen zurückzuweisen, als die Entwicklung der heutigen Zeit selbst Lehrer wie Schüler dahin drängt, dieselben, nicht zu ihrem Heil, zu überschreiten. Hier können die Mahnungen C. L. Roths sich recht elementar zu halten (Kl. Schr. 2, 127 ff.) nicht genug beherzigt werden.*) Auf eine ins einzelne gehende

in Deutschland bis jetzt noch kleiner ist, als die der guten Lehrer in andern Fächern. Nimmt man nun aber noch dazu, daß bei den andern Unterrichtsgegenständen der Schüler fast auf jeder Stufe einen neuen Anlauf nehmen und den Anfang dazu machen kann, das Versäumte hereinzubringen, während er, wenn er in der Mathematik einmal entschieden zurückgeblieben ist, in der Regel ohne Nutzen in der Unterrichtsstunde dasitzt, so ist es doch zu beklagen, wenn nur der Trost übrig bleibt, der in dem bekannten Paradoxon liegt: die Schüler einer Anstalt, welche lauter vortreffliche Lehrer habe, seien schlimm daran. D. Red.

*) Wir können es uns nicht versagen, aus den „pädagogischen Bemerkungen und Bekenntnissen" Döderleins (Reden und Aufsätze 1843. S. 242) eine Stelle hier beizufügen, die viel beherzigenswerthes enthält: „Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem älteren und dem heutigen Gymnasialunterricht besteht darin, daß ehemals eigentlich nichts gelehrt wurde, womit der Schüler nicht etwas machen konnte, so daß alles wie Vorbereitung und Stoff zu eigenen Productionen aussah. Durch diese Aussicht und Bestimmung wurden die geistlosesten Beschäftigungen z. B. das Vocabellernen, die Phraseologie u. a. von vorn herein geadelt; der Schüler sah und fühlte dabei die nahe praktische Brauchbarkeit, nämlich für sein Schülerleben, also für seine Welt. Vergleichen wir hiemit den geographischen und historischen Unterricht, den die neuere Pädagogik bald aus realen bald aus idealen Gründen mit Vorliebe fordert; was kann der Schüler mit der geistlosen Nomenclatur von Städten und chronologischen Thatsachen, was kann er mit den geistvollsten Schilderungen des Niagara oder der römischen Republik, was, frag' ich, kann er damit machen? er kann es nur besitzen, um bei der Prüfung zu beweisen, daß er es noch weiß und noch besitzt, er kann es sich aufheben, um einst die Zeitungen oder Werke der Geschichte und Politik verstehen und commentiren zu können, er kann es auch nacherzählen und sich im Sprechen üben, aber zu etwas neuem und eigenem verarbeiten kann er es nicht, wie seine lateinischen Vocabeln und Phrasen zu lateinischen Versen und Reden. Aus diesem Grundsatz erklärt es sich, warum Geschichte und Geographie als Unterrichtszweig in den alten Lectionsplänen oft gänzlich fehlt. So war es in Schulpforte im wesentlichen bis zur Einführung des preußischen Unterrichtssystems. Als ich im Jahr 1822, also nach dieser Reform oder vielmehr Revolution, die mir theure Anstalt wieder besuchte, rühmte mir der ehrwürdige Rector Ilgen, ihr Vorstand, der das Alte gern erhalten hätte, mit halb ironischer halb sarkastischer Begeisterung: ‚Ja, Freund,

Vertheilung des Stundenplans einzugehen, ist hier nicht am Orte, um so mehr als darauf nothwendig manche locale Verhältnisse einwirken müßen, vor allen andern aber die vorherrschende durchschnittliche Frequenz der Classen, die z. B. in den württembergischen Gymnasien fast überall eine geringe, in den preußischen dagegen oftmals eine übermäßige ist. Als allgemeines Princip aber wird festzuhalten sein, daß das Minimum der einem Gegenstande zuzuweisenden Stundenzahl, sobald irgend ein Erfolg davon erwartet wird und er nicht zu einer bloßen relaxatio animi herabsinken soll, 2 wöchentliche Stunden betragen muß, und daß für die Erlernung des Französischen im allgemeinen (von etwa besonders günstigen Verhältnissen ist natürlich abzusehen) kein irgend nennenswerthes Resultat zu erwarten ist, wenn der dazu bestimmte Unterricht erst in der dritten oder gar zweiten Classe von oben, wie man es von vielen Seiten als genügend ansieht, angefangen wird. Der naturgeschichtliche Unterricht ist, wie bereits oben angedeutet wurde, auf die beiden untersten Classen, der physikalische auf die oberste zu beschränken.

Dieses führt uns von selbst zur Frage der Organisation, wobei wir zunächst bemerken, daß wir diesen Ausdruck in dem einfachen Sinne der Einrichtung des Gymnasiums nach seiner Gliederung in Classen und Ordnungen verschiedener Art, und der darauf zu vertheilenden Unterrichtsstunden verstehen, nicht von der Stellung desselben als Glied des Gesammtstaats und den mancherlei Fragen, die sich daran knüpfen, welche Thaulow in seiner Gymnasialpädagogik unter diesem Namen befaßt. Die darauf bezüglichen Betrachtungen möchten kaum irgend welchen praktischen Werth haben, und diesen müßen wir hier allein ins Auge fassen.

Bei der bedeutenden Aufgabe, welche die Gymnasien zu lösen haben, ist es begreiflich, daß sie zur Erreichung desselben eine beträchtliche Reihe von Jahren in Anspruch nehmen. Die von den verschiedenen Schulgesetzgebungen dafür geforderte normale Zeit beträgt wenigstens 8 Jahre, wie in Oesterreich und Bayern, höchstens 10 Jahre wie in Württemberg, 9 Jahre in Preußen und andern Ländern. Mit dieser für den gesammten Cursus als normal angenommenen Dauer stehen in einer gewissen Beziehung die für den Beginn desselben, d. i. für die Aufnahme in die unterste Classe eines Gymnasiums geltenden Bestimmungen. In Württemberg findet dieselbe bereits in dem Jahre, in welchem das achte Jahr zurückgelegt wird, statt; in Preußen, Oesterreich, Baden u. s. w. nach vollendetem neunten, in Bayern nach vollendetem zehnten Jahre. Ueber diesen Punct, sowie die Forderungen an die geistige Entwickelung der aufzunehmenden Schüler giebt der Art. Aufnahme so erschöpfende Darlegungen, daß sich kaum etwas wesentliches möchte hinzufügen lassen.*) Der dort ausgesprochenen Ansicht, daß die Zeit der Aufnahme an die Zurücklegung des neunten Lebensjahrs zu binden sei, daß sie dann aber auch unbedenklich stattfinden könne, ist gewiß vollständig beizustimmen. Hienach würde bei normalem Fortschritte der Schüler das Ziel des Gymnasiums mit dem vollendeten achtzehnten Jahre durchschnittlich erreicht werden.

Es ist selbstverständlich, daß in einem so langen, von einer mehr oder weniger

bei uns sieht's jetzt anders aus als sonst: fragen Sie unsere Tertianer von oben bis unten, in welchem Jahr Attila geboren und gestorben ist, wie viel Weiber und wie viel Kinder er gehabt hat; was gilts, auch der unterste bleibt Ihnen die Antwort nicht schuldig? Sie selbst wissens nicht und ich weiß es auch nicht! — Freilich anderes muß jetzt ruhen, was zu Ihrer Zeit gedieh und galt!'" D. Red.

*) Es sei uns erlaubt, ein einziges Wort jenes Artikels nachträglich zu begründen. Derselbe verlangt, S. 312, die Vorkenntnisse der Aufnahme suchenden Schüler sollen öffentlich geprüft werden. Die Oeffentlichkeit wird wohl von niemand anders benützt werden, als von Angehörigen und bisherigen Lehrern der Schüler. Für solche aber ist es von praktischem Werth, wenn sie Gelegenheit haben, sich zu überzeugen, wie weit ihre Angehörigen beim Eintritt in die neue Schule den Anforderungen derselben entsprechen oder wiefern sie denselben nicht genügen, und die Schule zeigt durch die Zulassung der Oeffentlichkeit ihr gutes Gewissen und schützt sich auch gegen den Schein von Parteilichkeit. D. Red.

großen Zahl zu durchmessenden Entwicklungsgange eine Reihe von verschiedenen Stufen stattfinden, daß auf einander folgende Classen gebildet werden müßen. Die einfachste durch die Annahme einer im allgemeinen gleichmäßigen Entwicklung der Schüler gegebene Eintheilung ist die, für ein jedes Schuljahr eine besondere Classe zu bestimmen, und dieses Princip liegt auch in der That im allgemeinen der Classeneintheilung zu Grunde. Der Zeitraum eines Jahrs ist weder zu lang noch zu kurz, um für die Absolvirung eines bestimmten Pensums eine angemessene Grundlage zu bieten. Indessen wirken mannigfaltige locale Verhältnisse, namentlich die geringere Frequenz vieler Anstalten, die einerseits eine Combination zweier Jahrescurse in einer Classe eher gestattet, andererseits die Anstellung zahlreicherer Lehrkräfte oftmals verbietet, ändernd auf diese natürliche Eintheilung ein. Hier ist nun festzuhalten, daß je mehr es sich auf einer Stufe um die feste und sichere Einprägung und Einübung elementarer Kenntnisse, namentlich in Sprachen und in der Mathematik handelt, desto weniger eine solche Combination zweier Jahrescurse zu dulden ist. Die beiden in einer Classe vereinigten Elemente sind zu heterogen, um sich nicht gegenseitig zu hindern. Daher findet eine solche Combination auf den 3 untern Stufen selten statt. *) Wenn sie in einigen Anstalten Württembergs wie in Rottweil, Ehingen und sonst vielleicht gefunden wird, so mag die geringe Frequenz der dortigen Classen jenen Nachtheil mindern, ganz beseitigen kann sie ihn nicht. In den höhern Classen, wo die Elemente als überwunden angesehen werden, ist eine solche Combination eher zuläßig, und zwar je höher die Classe ist, desto eher. In Preußen wird im allgemeinen dies Verhältnis für die drei obern Classen als normal angenommen und findet sich in vielen Anstalten. Doch ist es für die unterste dieser Classen, in welcher für mehrere Gegenstände, namentlich das Griechische und die Mathematik noch die Elemente zu behandeln sind, vielfach hinderlich. Ueberhaupt aber ist die Trennung in Jahrescurse auch für sämmtliche obere Classen sehr förderlich und deshalb auch in Preußen überall, wo die Umstände es gestatten, eingeführt.

Was das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsgegenstände unter einander betrifft, so ist das Fachsystem, welches von dem Pädagogium A. H. Francke's (das überwiegend eine Erziehungsanstalt war) ausgegangen und von vielen Gymnasien angenommen war, längst verlassen und das ursprünglich überall herrschende Classensystem wieder das allgemein geltende. Und mit Recht: denn wenn auch mit jenem manche Vortheile verbunden sind, so überwiegen dieselben doch, ganz abgesehen von der Schwierigkeit der Durchführung, auf Seiten des Classensystems ganz entschieden (s. Art. Classensystem). Natürlich ist es von höchster Wichtigkeit, daß die einer Classe angehörenden Schüler den derselben eigenthümlichen Forderungen möglichst gleichmäßig entsprechen, daß das Pensum der untern Classe von den Schülern wirklich absolvirt sei, ehe sie in eine höhere eintreten. Die Entscheidung darüber kann selbstverständlich nur in der Hand des betreffenden Lehrers liegen und es wird sich in jeder Beziehung empfehlen, daß einer auf die Promotion bezüglichen Prüfung ein starker Einfluß darauf eingeräumt werde. Es ist durchaus verkehrt und nachtheilig, wenn die Schüler sich selbst promoviren, wie in den französischen Lycées (s. Bd. II. Art. Frankreich, S. 461), oder mit ihrem Classenlehrer ohne weiteres von Jahr zu Jahr aufwärts rücken, wie in Schottland (s. Voigt, Mittheilungen, S. 121, und Bd. I. Art. Classensystem, S. 790, Anm.). Allerdings werden sich bei der Mannigfaltigkeit der Anlagen und der Verhältnisse der einzelnen Schüler mancherlei Schwierigkeiten gerade bei den Promotionen erheben, die um so größer sind, je höher die Frequenz einer Anstalt steigt. Zu

*) In Württemberg pflegt der Lehrer in solchen (unteren und mittleren) Classen, in welchen mehrere Jahrescurse vereinigt sind, diese in den sprachlichen und mathematischen Fächern nicht zusammenzunehmen, sondern nur je Eine Abtheilung unmittelbar zu unterrichten, die andern Schüler durch Aufgaben zu beschäftigen, was doch auch seine gute Seite hat (s. Bd. I. Art. Aufgaben, S. 286 f.) Schmid.

der richtigen Lösung dieser Schwierigkeiten bedarf es am meisten des pädagogischen Taktes: von ihr wird großentheils das rechte Gedeihen einer Anstalt abhängen. Wenn Gleichmäßigkeit des Fortschritts in allen Lehrgegenständen natürlich höchst wünschenswerth ist, so wird der Hauptnachdruck selbstverständlich auf die wichtigsten Lehrgegenstände zu legen und je höher die Classen sind, um die es sich handelt, um so mehr die Eigenthümlichkeit der individuellen Anlage, die namentlich öfter in einem Gegensatz der Leistungen in den Sprachen einerseits und in der Mathematik andererseits hervortritt, zu berücksichtigen sein. Zu erwähnen ist schließlich die nicht unwichtige Verschiedenheit in der Gestaltung des Classensystems, welche dadurch entsteht, daß in einer nicht geringen Anzahl von Gymnasien Preußens halbjährliche Versetzungen stattfinden, trotz Beibehaltung der im allgemeinen geltenden jährigen Curse. Diese durch manche locale Verhältnisse herbeigeführte Einrichtung steht allerdings in einem gewißen Widerspruch mit jenem Principe der einjährigen oder zweijährigen Curse und es ist deshalb die Beseitigung derselben in dem Regulativ vom 24. Oct. 1837 (dem sogenannten blauen Buch) als sehr wünschenswerth bezeichnet; indessen sind die damit verbundenen Nachtheile, wenigstens in den Anstalten, in denen Classen mit zweijährigen Cursen sich nicht finden, gering, und manche Vortheile unläugbar: namentlich befördert diese Einrichtung eine frischere Bewegung durch die ganze Anstalt (es ist gleichsam eine raschere Circulation ihres Lebensbluts) und gestattet eine größere Strenge in der Versetzung. Beide Vortheile sind vornehmlich bei zahlreicher besuchten Anstalten von Wichtigkeit und es ist deshalb trotz jener Verfügung auf Beseitigung jener Einrichtung bei den Anstalten, wo sie besteht, bisher nicht gedrungen worden.

Außer dieser Eintheilung in Classen tritt fast in allen Gymnasien, vielfach auch durch vollständige äußerliche Scheidung, eine weitere Gliederung hervor, entweder eine dreifache oder eine zweifache. Die erstere findet sich in Preußen, wo officiell die Classen in untere, mittlere und obere, je zwei und zwei, getheilt sind, in ähnlicher Weise in den größern Gymnasien Württembergs, wie in dem zu Stuttgart und zu Ulm, wo eine obere, untere und mittlere Abtheilung unterschieden wird; endlich auch in den Lycées Frankreichs, die in eine division élémentaire, eine division de grammaire und eine division supérieure zerfallen (s. Bd. II. S. 458). Wenn diese dreifache Gliederung auch keineswegs eine willkürliche ist und die untere Abtheilung sich nicht unwesentlich von der mittlern scheidet, indem sie die eigentlich elementare für alle Hauptgebiete ist, das Griechische aber in ihr noch nicht getrieben wird, so ist doch die Scheidung zwischen der mittlern und obern von viel größerer Bedeutung. Sie fällt bei normaler Entwicklung mit dem Schluß der zweiten Altersstufe (s. d. Art. Altersstufen), dem 14. Jahre zusammen, welches in körperlicher, geistiger und vielfach auch socialer Beziehung von großer Wichtigkeit ist. Mit diesem Alter tritt der Knabe in das Jünglingsalter ein, und es machen sich damit allmählich sowohl in Bezug auf gemüthliche Entwicklung, als auch auf geistige Auffassung sehr wesentliche Unterschiede bemerklich, die nicht weniger auf die Disciplin als auf den Unterricht einen bedeutenden Einfluß haben müßen. Wenn es in jenem Alter, dem Alter der überwiegenden Vorstellung und des Gedächtnisses, die Aufgabe sein muß, die Lehrmittel des Gymnasiums, vor allem die beiden alten Sprachen, in ihren Elementen im weitern Sinne, d. h. nach ihrer grammatischen Seite bis zur möglichst vollkommnen Sicherheit dem Schüler anzueignen, so ist es nun die Aufgabe, das bereits Gelernte und den weiter dargebotenen Lehrstoff in immer steigendem Maße zu freierer und selbständiger Verarbeitung durch den Schüler zu benutzen. Zugleich fällt in eben diesen Zeitabschnitt für sehr viele wenigstens die Confirmation, und es tritt für sie in ihrer Beziehung zur Kirche eine wesentliche Veränderung ein: sie sind fortan als mündige Christen anzusehen. Nicht wenige schließen auch mit dieser Stufe ihren Gymnasialcursus ab und treten in das bürgerliche Leben ein. Es ist daher sehr natürlich, daß dieser so bedeutende Unterschied in verschiedenen Ländern, wie in Württemberg und Bayern, auch zu einer äußern Trennung geführt

hat, indem die untern Gymnasien oder die lateinischen Schulen einerseits, die obern Gymnasien (die niedern Seminarien in Württemberg) andrerseits für sich bestehende Anstalten bilden. Die in Preußen ihnen gewißermaßen entsprechenden Progymnasien verdanken ihren Ursprung mehr localen Verhältnissen und Bedürfnissen, als einem Princip. Diese Einrichtung bietet, namentlich wo sie, wie in Württemberg, mit dem gesammten Schulorganismus und dem ganzen Volksleben in dem engsten Zusammenhang steht (durch das Landexamen), gewiß gar manche Vortheile, kann aber, wo ähnliche Verhältnisse nicht bestehen und nicht bestehen können, sehr leicht zu großen Uebelständen, namentlich einer großen Ungleichheit der Vorbildung führen, und es ist deshalb räthlicher, beide Abtheilungen, wie es auch überwiegend der Fall ist, in einem Gesammtorganismus zu vereinigen, der die Knaben und Jünglinge umfaßt. Andrerseits ist zu bemerken, daß weil mit dem untern Gymnasium, wie bereits bemerkt wurde, für nicht wenige Schüler der Schluß des Gymnasialcursus eintritt, nicht allein ein relativer Abschluß, der ja, wie wir sahen, durch die Natur der gegebenen Verhältnisse bedingt ist, vielfach gefordert wird, sondern daß man auch hie und da der Rücksicht auf solche Schüler manche Concessionen machen zu müßen glaubt. Das können aber immer nur exceptionelle Verhältnisse sein, bei denen man sich sorgfältig zu hüten hat, die eigentlichen Zwecke des Gymnasiums zu gefährden. Dieses Bedenken tritt um so stärker ein, wo der, wie wir oben sahen, vor nicht langer Zeit viel empfohlene und hie und da, obwohl in Deutschland, außer Oesterreich, selten ausgeführte Gedanke eines gemeinsamen Unterbaus für Gymnasium und Realschule geltend gemacht werden soll. Bei dem so höchst verschiedenen Principe beider Anstalten kann derselbe Unterbau nicht für beide zugleich passen; allenfalls können die beiden untersten, rein elementaren, Gymnasialclassen, in ihrer Reinheit erhalten, als ein solcher dienen.*) Ueberhaupt bringt die Vereinigung so verschiedenartiger Elemente vielfache Uebelstände mit sich, und um so größere, je mehr sie mit einander verbunden oder gar in einander verflochten werden, wie es in den Lycées Frankreichs der Fall ist (s. d. Art. Frankreich). Alle derartige Einrichtungen können nur als ein Nothbehelf angesehen werden, der unter Umständen vielleicht nicht zu vermeiden, nie aber als normal zu erachten ist.

In Bezug auf die Einrichtung des Unterrichts innerhalb der Classen ist vor allem die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden von Wichtigkeit. Diese schwankt in den deutschen Gymnasien, wenn von den mehr oder weniger facultativen Fächern (Hebräisch, Gesang, Zeichnen) abgesehen wird, zwischen 22 in den untern Classen (in den bayerischen und österreichischen Untergymnasien) und 30—32 in den obern Classen der meisten deutschen Gymnasien außer Bayern und Oesterreich, wo sie auch in den Obergymnasien eine nicht unbeträchtlich geringere ist. In den englischen public schools beträgt die wöchentliche Stundenzahl nur 18, doch sind die dortigen Verhältnisse so wesentlich von den deutschen abweichende, daß ein Vergleich sich schwer anstellen läßt. Auch in Schottland sind die Verhältnisse sehr verschieden, namentlich ist die Zahl der facultativen Gegenstände größer als in Deutschland. Die Resultate dieser Einrichtungen sind jedoch nicht der Art, daß sie etwa als Muster dienen könnten. Für die der Förderung der Gymnasialstudien wenig günstigen Verhältnisse, wie sie in Deutschland und in den meisten Ländern im allgemeinen heut zu Tage herrschen, wird bei einer kaum über 20 sich erhebenden Stundenzahl nicht leicht ein befriedigendes Resultat zu erlangen sein. Andrerseits möchte von einer gesteigerten Stundenzahl, wie sie in den preußischen und den meisten übrigen deutschen Gymnasien stattfindet, falls nur mit richtigem pädagogischen Takt sowohl in der Ver-

*) Wo in den Realschulen, wie z. B. in Württemberg fast durchgängig, kein Latein gelehrt wird, ist die Gemeinsamkeit von denjenigen Classen an, welche eine fremde Sprache beginnen, sehr erschwert. In Betreff der Unzuträglichkeit des gemeinsamen Unterbaus vgl. übrigens besonders Mützells Skizzen §. 15, wo die verschiedenen Vorschläge eingehend besprochen sind.
D. Red.

theilung der Lectionen, als auch in den Forderungen an die häusliche Arbeit verfahren wird, keine Gefahr weder für die leibliche noch für die geistige Entwickelung zu fürchten sein. Die richtigen Grundsätze, die hier zu befolgen sind, liegen so nahe, daß es einer Auseinandersetzung derselben kaum bedarf. Es gilt vor allem, für jeden Unterrichtsgegenstand die passendste Tageszeit zu wählen, Ueberladung einerseits, Zersplitterung andrerseits möglichst zu vermeiden. Daß überdies von Zeit zu Zeit Unterbrechungen des Unterrichts zur Förderung seiner Zwecke höchst nützlich und nöthig sind, bedarf ebenfalls keiner besondern Hervorhebung (s. d. Art. Ferien).

Aber die angemessenste Organisation einer Anstalt reicht nicht hin, einer Anstalt einen günstigen Erfolg zu sichern. Es bedarf dazu hauptsächlich der richtigen Methode in der Behandlung des Unterrichts, sowohl in seiner Gesammtheit, als auch im einzelnen. Auch hier sind die leitenden Grundsätze nicht schwer zu finden, sie sind oftmals ausgesprochen, und es zeigt sich in Bezug darauf eine seltene Uebereinstimmung. Aber freilich reichen die allgemeinen Grundsätze nicht aus: die Hauptsache ist ihre Anwendung, und in dieser Beziehung treten bedeutende Differenzen hervor und werden viel mehr Klagen vernommen als befriedigte Urtheile gehört. Und in der That, wenn überhaupt die Ausübung der richtigen Methode im Unterrichten sehr schwierig ist und eine Vereinigung mannigfaltiger Eigenschaften bedingt, die nicht häufig ist, so bietet sie auf dem Gebiete des Gymnasiums ganz besondere Schwierigkeiten dar, indem es hier darauf ankommt, vorzubereiten auf die selbständige Betreibung der Wissenschaften. Es gehört dazu, ganz abgesehen von der selbstverständlichen wissenschaftlichen Tüchtigkeit des Lehrers, vor allem eine große Klarheit und Sicherheit des Urtheils, Selbstbeherrschung und Unterordnung der eignen Neigung unter den vorliegenden Zweck: endlich praktische Durchbildung, die keineswegs ohne weiteres auch durch langjährige Uebung von jedem, auch nicht einmal von vielen erworben wird; zu deren sicherer Erlernung es einer geregelten Anleitung bedarf, die freilich jetzt fast überall fehlt. Durch Einrichtung angemessener Seminarien für die Gymnasiallehrer könnte vielen Uebelständen abgeholfen werden, die durch theoretische Besprechungen und Instructionen, so trefflich sie auch sein mögen, nicht zu beseitigen sind. Was jetzt derartiges geschieht in philologischen und pädagogischen Seminarien, ist bei weitem nicht ausreichend.

Die Schwierigkeit jener Aufgabe des Gymnasialunterrichts aber liegt darin, daß es, um sie zu erfüllen, darauf ankommt, einerseits einen reichen und mannigfaltigen Lehrstoff dem Schüler anzueignen, andererseits wissenschaftliches Interesse, den Trieb eigener Forschung zu wecken, Kenntnisse und Fertigkeit zu erzeugen und zugleich wahre Bildung zu fördern, das Urtheil zu wecken und zu leiten, und doch es nicht zu beherrschen, sondern aus seiner Unselbständigkeit zur Selbständigkeit zu führen. Diese doppelte Aufgabe führt gar leicht zu den beiden entgegengesetzten Abwegen, auf der einen Seite zu einem mehr oder weniger mechanischen Einprägen des Unterrichtsstoffs, wie es auf den französischen und englischen Anstalten vorherrscht und die im allgemeinen verhältnismäßig geringen Resultate desselben verschuldet; auf der andern Seite zu einer über den Standpunct des Gymnasiums hinausgehenden wissenschaftlichen, reflectirenden und raisonnirenden Behandlungsweise, woran die deutschen Schulen vielfach leiden und wodurch die großen und aller Anerkennung werthen Bestrebungen der Behörden sowohl, als auch des im allgemeinen durch Tüchtigkeit ausgezeichneten Lehrerstandes vielfach in ihren Erfolgen gehemmt werden.*) Es ist dies ein Fehler, der mit der innersten Natur

*) Wir empfehlen in Betreff dieses Punctes die vortreffliche Auseinandersetzung von Wiese (Prot. Monatsbl. 1853. Nov. S. 295 ff.) zum Nachlesen, desgleichen die gehaltreiche Rede von Döderlein „Ueber die Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums und ihre Behandlungsart" (Reden und Aufsätze 1843. S. 76—92), endlich Päd. Revue 1840. S. 225 und N. Jahrbücher 1856 Apr. S. 216. D. Red.

des Deutschen zusammenhängt und in gar manchen verschiedenen Formen erscheint, aber aufs ernstlichste bekämpft werden muß. Mit Recht sagt schon Glanzow: „Eine Hauptwahrheit ist nach und nach immer mehr vergessen worden, unglücklicherweise die, von welcher alle gesunde Einrichtung eines Gymnasiums abhängt; man hörte auf zu denken, daß auch das Gymnasium Elementarschule sein und bleiben müße, nur in weit größerem Umrisse, auf viel umfassendere Zwecke berechnet.“ So ist denn seine Aufgabe vor allem die sichere Aneignung eines seinem Zwecke entsprechenden Unterrichtsstoffs: diese aber geschieht durch feste Aufnahme in das Gedächtnis und durch unausgesetzte Uebung aller geistigen Kräfte, des Urtheils, der Phantasie, der Darstellung an diesem Stoffe bis zur vollen Beherrschung desselben. Darauf ist vielfach hingewiesen in mannigfachen Verfügungen der Behörden und in vielen Schriften und Aufsätzen, besonders seit dem Erscheinen von Wiese's deutschen Briefen und von Roths Kleinen Schriften. Seitdem spielt der Gegensatz zwischen Wissen und Können eine große Rolle in der Gymnasialpädagogik: und doch vielleicht mehr in der Theorie als in der Praxis, im Reden als im Thun, was leider zwei sehr verschiedene Dinge sind (vergl. die Art. Einübung, Fertigkeit). Die Gegenstände, bei denen auch heute noch immerfort die Mahnung, das Ziel und die Natur des Gymnasiums scharf im Auge zu behalten am Orte ist, sind die classischen Studien, die Geschichte und das Deutsche. Denn wie oft und wie nachdrücklich auch darauf hingewiesen ist, daß es bei den erstern nicht darauf abzusehen sei, Philologen zu bilden, grammatische oder, wozu sich neuerlich mehr und mehr Neigung zeigt, historische Gelehrsamkeit zu erzielen, sondern vielmehr die Schüler in das Verständnis der hervorragendsten Schriftsteller des römischen und griechischen Alterthums lebendig einzuführen und dadurch ihren Geist zu bereichern, ihr Gemüth zu erheben, ihren Sinn für das Schöne zu beleben;*) daß in der Geschichte weder ein viel umfassendes Wissen, noch viel weniger ein eindringendes Verständnis des innern Zusammenhangs der Begebenheiten zu fordern sei, wenn man sich nicht mit Illusionen begnügen wolle; daß im Deutschen nichts mehr zu meiden sei als das Herausfordern eines frühreifen Urtheils, dem die nöthige Grundlage fehlt — trotz aller dieser Hinweisungen wird nach allen diesen Seiten hin noch immer oft genug gefehlt. Denn der ganze Zug der Zeit ist mehr auf ein Erraffen von Kenntnissen mannigfaltiger Art und auf eine kritische Betrachtung der Dinge, als ein stilles und liebevolles Versenken in dieselbe gerichtet. Weiter ins Einzelne einzugehen, ist hier nicht der Ort.

Wenn es so von größter Wichtigkeit ist, daß in den einzelnen Disciplinen die rechte Methode angewandt, die rechten Grenzen eingehalten werden, so ist es weiter eine dringende Forderung, daß, wie es in der preußischen Ministerialverfügung vom 7. Jan. 1856 heißt, „die Lehrer einer Anstalt davon durchdrungen seien, daß ihr Werk ein gemeinsames ist, bei dem die Thätigkeit des einen an der Thätigkeit des andern ihre nothwendige Ergänzung finden muß; daß der Einzelne sich willig dem Zweck des Ganzen unterordne, und in der Lehrweise, sowie in der Auffassung der Gegenstände, ohne Beeinträchtigung der persönlichen Eigenthümlichkeit des einzelnen Lehrers, eine principielle Uebereinstimmung herrsche.“ Mit Recht wird hierin das hauptsächlichste Mittel der Concentration des gesammten Unterrichtsstoffs gefunden. Wenn ein solches Zusammenwirken der Lehrer einer Anstalt stattfindet — die Wirklichkeit bietet es selten genug, doch darf dies nicht hindern, das Ideal hinzustellen —, wenn es getragen wird von wahrer Begeisterung für die Aufgabe, die ihnen vorliegt, so wird ein erfreulicher Erfolg nicht fehlen, es wird ein großer Theil der heutigen Jugend, wie der frühern, durch regen Fleiß den Bemühungen der Lehrer entgegenkommen, es wird sich auch wieder allgemeiner

*) „Das Interesse für das Alterthum bei der Jugend wieder zu beleben, ist das A und O aller Hoffnungen, die sich an die Zukunft der altclassischen Schulstudien knüpfen“ (Kühnast a. a. O. S. 93. Vgl. auch Bd. I. den Art. Classische Schullectüre). D. Red.

und energischer ein selbstthätiges Privatstudium zeigen, worauf als auf den wirksamsten Hebel tüchtiger Gymnasialbildung mit Energie hingewiesen zu haben das unbestreitbare Verdienst Seyfferts ist (s. seine Schrift: das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung zc. Berlin 1852). Doch hat man sich freilich auch hier vor Illusionen und Uebertreibungen zu hüten, wie sie Seyffert selbst (s. die Anzeige seiner Schrift von Ameis in der Ztschr. f. G. W. VI., S. 830) und manchen andern nach ihm, in echt deutscher Weise, begegnet sind. Die Hauptsache ist hiebei, wie bei dem Unterricht im allgemeinen, ob es gelingt, ein energisches Interesse, eine eigentliche Freude an den Studien, vor allem natürlich den classischen in den Schülern zu erwecken. Ist dies der Fall, so ist es wohl gethan, in der geregelten Ordnung der häuslichen Arbeiten eine größere Freiheit eintreten zu lassen, auch dann und wann freie Tage, sogenannte Studientage, wie es an manchen Anstalten, z. B. in Schulpforta Gebrauch ist, zu gewähren (vergl. Bd. II. d. Art. Fürstenschulen, ferner den Art. Privatstudium).

Von großem Einfluß auf die gesammte Gestaltung des Unterrichts, auch auf die Methode, die dabei angewandt wird, einerseits, und auf die Benutzung desselben durch die Schüler andererseits sind die Prüfungen (s. d. Art.), die der Natur der Entwicklung des jugendlichen Geistes entsprechend überall in den Schulen, namentlich in den höhern unter mancherlei verschiedenen Formen stattfinden. Es ist daher von der höchsten Wichtigkeit, daß sie zweckmäßig eingerichtet seien und zur Erreichung des der Erziehung überhaupt und jeder Schule insbesondere vorgesteckten Ziels mitwirken, nicht etwa, wie es sehr leicht geschehen kann, durch Einmischung falscher Elemente hemmend eingreifen. Die bei den Gymnasien üblichen Prüfungen lassen sich unter die drei Arten der Promotionsprüfungen, der öffentlichen und der Abiturientenprüfungen zusammenfassen. Die Promotions- (Versetzungs-) Prüfungen, sei es, daß sie zum Zwecke der Beförderung aus einer Classe in die andere, oder aus dem untern Gymnasium in das obere angestellt werden, sind so in der Natur der Sache begründet, daß es unbedingt als ein Mangel bezeichnet werden muß, wenn sie nicht stattfinden. Es ist in jeder Beziehung wichtig, daß der Schüler am Schluß eines Cursus Rechenschaft ablege, welche Frucht seine Bestrebungen gebracht haben. Auch ist die Aufgabe, welche diese Prüfungen zu verfolgen haben, eine so einfache und bestimmte, daß sie an sich betrachtet kaum anders als vortheilhaft wirken können (s. d. Art. Versetzungsprüfung). Ein eigenthümliches Element kommt allerdings dazu, wenn bedeutende äußere Vortheile und eine gewiße öffentliche Ehre damit verknüpft ist, wie es bei dem sogenannten Landexamen in Württemberg stattfindet (s. d. Art. Landexamen). Hier entsteht allerdings die Gefahr, daß manches verkehrte sich einmische und es mag dergleichen dort öfters vorkommen: im ganzen aber ist die Einrichtung desselben eine so treffliche und für die Förderung einer tüchtigen Gymnasialbildung so nützliche, daß man die Einführung desselben, wenn es möglich wäre, überall wünschen möchte. Ungemein wichtig schon ist, ganz abgesehen von allem andern, die allgemeine Theilnahme, welche dadurch der Thätigkeit der Schule von Seiten des Publicums gesichert ist.

Von geringerer Bedeutung sind die an den meisten Gymnasien, namentlich des nördlichen Deutschlands stattfindenden, meist mit einem Redeact und sonstigen Schulfeierlichkeiten verbundenen öffentlichen Prüfungen. Es liegt in der Natur der Sache, daß eine eigentliche und genauere Ermittlung der Leistungen einer Schule durch eine solche Prüfung, auch selbst wenn sie sich, was doch selten der Fall ist, auf mehr als einen Tag ausdehnt, nicht möglich ist. Die Aufgabe dabei kann nur sein, dem größern Publicum einen allgemeinen Eindruck zu gewähren von dem, was die Schule treibt und wie sie es thut, und dadurch die Verbindung derselben mit ihm zu beleben. Und das ist nicht so unwichtig, als es neuerlich nicht selten angesehen wird. Allerdings ist nicht zu läugnen, daß in neuerer Zeit die Theilnahme des Publicums an diesen Prüfungen eine viel geringere geworden ist, als sie früher zu sein pflegte, was freilich ein eben nicht erfreulicher Beweis von dem mehr und mehr geschwundenen Interesse für die

eigentliche Gymnasialbildung ist. Anders ist es in England (s. Wiese, deutsche Briefe, S. 103). Auch in Deutschland legte man in früherer Zeit großes Gewicht auf diese Feierlichkeiten. In dem Pädagogium A. H. Francke's machten zu seiner Zeit und noch lange nachher die häufigen Redeacte ein wichtiges Bildungsmittel seiner Schüler aus. Fast überall pflegt mit diesen Prüfungen eine Vertheilung von Preisen an die ausgezeichnetsten Schüler verbunden zu sein, die, wenn sie in der rechten Weise geschieht, ein werthvolles Mittel zur Förderung der wahren Zwecke des Gymnasiums ist. Denn es ist verkehrt, jene mächtigen Hebel menschlicher Handlungen, honos et praemium, für die Erziehung zu verschmähen: allerdings aber bedarf es der Weisheit bei ihrer Anwendung. Alles, was auf den leeren Schein, auf die Aufstachlung des Ehrgeizes dabei ausgeht, ist unbedingt verwerflich. In dieser Beziehung ist das in Frankreich bei den Preisvertheilungen befolgte Verfahren in vieler Hinsicht verkehrt und nachtheilig. Auch in England wird darin nach manchen Seiten hin zu weit gegangen, doch ist die Wichtigkeit, welche man dort allgemein auf die Erwerbung von Schülerpreisen legt (s. Wiese, a. a. O., S. 103, Voigt, Mittheilungen, S. 152. 161), ein sehr schätzenswerther Antrieb zu angestrengterer Thätigkeit für die Jugend, der in Deutschland nur zu sehr entbehrt und von vielen aus übertriebenem Idealismus verschmäht wird (vgl. d. Art. Schulprämien und oben d. Art. Großbritannien).

Von entschiedenster Wichtigkeit endlich für den gesammten Gang des Unterrichts, für das ganze innere Leben der Schule und die dem Streben der Schüler dadurch gegebene Richtung ist die Abiturienten-Prüfung. Eine solche mit den Schülern der Gymnasien, welche nach beendigtem Gymnasialcursus die akademischen Studien zu beginnen gedachten, anzustellende Prüfung wurde in bestimmterer Form in Deutschland zuerst in Preußen im Jahre 1788 eingeführt. Die damals erlassene Verfügung wurde durch eine neue bei weitem strengere, alle Forderungen bestimmter formulirende im Jahre 1812 ersetzt, die im Jahre 1834 einer Revision unterworfen und mehrfach modificirt wurde. Dieser Vorgang Preußens hat bedeutenden Einfluß auf einen großen Theil Deutschlands gehabt, wo ähnliche Einrichtungen getroffen wurden. Dergleichen Prüfungen, wenn auch in mannigfach verschiedener Form, finden auch in fast allen übrigen Ländern statt. Es ist natürlich, daß, da dieselben einen mehr oder weniger wichtigen Einfluß auf den ganzen Lebensgang derjenigen haben, die sich denselben unterwerfen müßen, die dafür aufgestellten Bestimmungen den entscheidendsten Einfluß auf den Studiengang dieser, und da sie den Kern der Gymnasien bilden, der genannten Anstalten selbst bilden. Es wird also das Gedeihen der Gymnasien großentheils davon abhängen, ob diese Bestimmungen zweckmäßig sind oder nicht. Es ist hier nicht der Ort, auf die Frage nach der Nothwendigkeit oder Nützlichkeit dieser Prüfungen näher einzugehen. Doch wird eine unbefangene Betrachtung der Dinge, wie sie wirklich sind, unzweifelhaft die Ueberzeugung gewähren, daß einerseits bei der Gestaltung, welche die socialen Verhältnisse in den meisten Ländern Europa's gewonnen haben, diese Prüfung nicht wird beseitigt werden können, und daß andererseits sie wesentlich dazu dienen kann, die Zwecke der Gymnasien sowohl im allgemeinen als im einzelnen zu fördern; denn es ist von großer Wichtigkeit für dieselben, für Lehrer und Schüler, daß ein festes Ziel, wonach zu streben, hingestellt werde, und es ist unläugbar, daß die Einführung dieser Prüfung wesentlich beigetragen hat zur Hebung der Gymnasien im allgemeinen (s. die Schrift von Kohlrausch: Muß die jetzige Unterrichtsordnung der gelehrten Schulen geändert und müßen die Maturitätsprüfungen abgeschafft werden? Hannover 1853. Ztschr. f. G. W. VIII, 264). Wenn sich nichts destoweniger gewichtige Stimmen gegen diese Art der Prüfungen erhoben haben (zuletzt namentlich Landfermann, Ztschr. f. G. W. IX, 776 und Schmidt ebenda XII, 177), so sind ihre Angriffe wesentlich gegen die frühere Form derselben in Preußen und sonst gerichtet, und es ist nicht zu läugnen und längst allgemein anerkannt, daß diese durch ihr Dringen auf ein encyklopädisches Wissen vielfach üblen Einfluß ausgeübt hat. Ein großer

Theil der mit Recht dagegen erhobenen Bedenken ist durch neuere Verfügungen, namentlich durch die unter dem 12. Januar 1856 in Preußen ergangene beseitigt. Aber auch hier, wie so häufig bei der Behandlung von Fragen der Gymnasialpädagogik, fehlt es nicht an Uebertreibungen. So geht in der That die Vorstellung von der mit Clausurarbeiten, welche dabei gefordert zu werden pflegen, nothwendig verbundenen übermäßigen Angst der Examinanden weit über die Wirklichkeit hinaus; und was die daraus abgeleiteten als häufig geschilderten Betrügereien betrifft, so stehen wir nicht an, als entschiedene, auf eine lange Erfahrung gegründete Ueberzeugung auszusprechen, daß sie, wo sie vorkommen, wesentlich dem Lehrercollegium zur Last fallen. Denn wo die Jugend mit Ernst dahin geführt wird, jeden Betrug als Sünde wider den Herrn zu erkennen oder auch nur als eines Menschen von wahrem Ehrgefühl unwürdig zu verachten, wo man sie mit Strenge anhält, ihre Pflicht zu thun und etwas tüchtiges zu lernen, wo die Lehrer ihre Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit wirklich kennen, wo endlich das ganze Prüfungsgeschäft mit gewissenhafter Sorgfalt gehandhabt wird, wie soll da nicht ein Versuch zur Täuschung eine Seltenheit und das Gelingen derselben fast eine Unmöglichkeit sein? Ueberhaupt liegt, selbst bei mangelhafter Einrichtung der Prüfung, unendlich viel an der Art, wie sie ausgeführt wird. Sie unterliegt aber gewiß durchaus keinem Bedenken, wenn dabei alles tumultuarische, bloß auf „stupides" Aufraffen von Gedächtniswissen gerichtete Vorbereiten vermieden und dem Urtheil des Lehrercollegiums über die Gesammtleistungen des Schülers neben der Prüfung das gebührende Gewicht eingeräumt wird. Jene Art der Vorbereitung aber wird gänzlich beseitigt, wenn, wie es in Preußen neuerlich auf dankenswerthe Weise schon angebahnt ist, die Prüfung ganz auf das Wesentliche, nämlich außer dem deutschen Aufsatz (und etwa einem französischen Scriptum) im Schriftlichen und Mündlichen auf die alten Sprachen und die Mathematik beschränkt wird. Der Wegfall der Prüfung in Religion und Geschichte wird keinen irgend wesentlichen Nachtheil haben, und von einer tumultuarischen Vorbereitung auf die Prüfung, von einem dadurch herbeigeführten störenden Einfluß auf den Gang der Gymnasialstudien wird alsdann nicht mehr die Rede sein können. Zugleich werden dann die genannten Unterrichtsgegenstände noch entschiedener als der Mittelpunct, als die eigentlichen Träger des Gymnasialunterrichts hervortreten. Näher auf die Einrichtung dieser Prüfung im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Ort. Es mag genügen, zu bemerken, daß je weniger mechanisch dabei verfahren wird, in desto höherem Maße ihr eigentlicher Zweck, die gewonnene Bildung des Schülers abschließend zu erkennen und darzulegen, erreicht werden und sie auf das Gesammtleben des Gymnasiums förderlich einwirken wird; daß ferner je einfacher die ganze Einrichtung derselben ist, desto sicherer ausführbar und desto erfolgreicher sie sein wird. Die darauf bezüglichen, von Landfermann, Schmidt und andern gemachten Vorschläge sind zu künstlich, um je allgemein ausgeführt werden zu können.

Eine ähnliche Bedeutung wie die Prüfungen haben die Zeugnisse sowohl für die einzelnen Schüler als für die gesammte Anstalt. Indem darin, sei es in gewißen Zeitabschnitten während des Schulcursus, sei es am Schlusse desselben, die Frucht der Bestrebungen des Schülers dargelegt und so das Urtheil seiner Lehrer über dieselben in entschiedener Zusammenfassung sowohl ihm selbst, als auch seinen Eltern gegenüber ausgesprochen wird, werden sie ein höchst bedeutendes Mittel, auf seine geistige und sittliche Entwicklung einzuwirken; zugleich bilden sie ein wichtiges Band zwischen Schule und Haus. Die Einrichtung dieser Zeugnisse ergiebt sich, wie verschieden sie auch modificirt sein mag, von selbst, und wir gehen nicht näher darauf ein. Das erste Erfordernis derselben, wenn sie ihren Zweck nicht gänzlich verfehlen sollen, ist Wahrheit und Gerechtigkeit, Einfachheit und bei aller Strenge durchleuchtendes Wohlwollen. Nichts ist widerwärtiger als übertriebene Ausdrücke, mehr nach der Seite des Lobes, als nach der Seite des Tadels, und nichts verderblicher, als wenn solche Uebertreibungen gefordert werden, wie es in Bayern geschehen ist (s. Roth, das Gymnasialwesen in

Bayern rc., S. 84 ff.). Das heißt nichts anders, als das Gefühl für Wahrheit systematisch zerstören. Je weniger mechanisch bei der Ermittlung des zu gewährenden Zeugnisses verfahren, je mehr dabei die ganze Persönlichkeit des Schülers ins Auge gefaßt wird, desto förderlicher wird ihre Wirkung sein; wenig empfehlenswerth sind daher jene Formen, die mehr einem Exempel von guten und schlechten Puncten gleichen, als einem freien, auf allgemeiner Beobachtung ruhenden Urtheil. Auch das Bestimmen der Zeugnisse nach Nummern, was auf den untern Stufen sehr wohl angebracht und nützlich ist, hat auf den obern nicht weniger Bedenken, als Schwierigkeit. Durchaus verwerflich ist die Anwendung der Nummern bei den Schlußzeugnissen nach Ablegung der Abiturientenprüfun.g Je weiter fortgeschritten, je reicher die Entwickelung eines Schülers ist, desto bedenklicher ist es, sie auf eine so mechanische Weise zu classificiren. Es ist nichts verkehrter, als Menschen, lebendige Wesen, so äußerlich zu numeriren und ihnen gleichsam ein Werthzeichen aufzudrücken. Dazu kommt, daß bei der Wichtigkeit, welche diese Zeugnisse für viele Verhältnisse des äußern Lebens zu haben pflegen, allerlei Uebelstände sich an diese Einrichtung unvermeidlich anhängen, wogegen der selbst zweifelhafte Vortheil, daß manche Schüler sich dadurch zu einem größeren Fleiß anspornen lassen, verschwindet. Mit Recht ist sie also in Preußen, wo sie früher bestand, längst abgeschafft. Von großer Bedeutung dagegen ist die Art und Weise, wie die Zeugnisse den Schülern eingehändigt werden. Es ist wichtig, daß der Werth, welchen das darin ausgesprochene Urtheil haben soll, auch einen Ausdruck empfange durch die Feierlichkeit, womit es geschieht. Je wahrer und erhebender diese ist, desto wirksamer wird sie für alle sein (vgl. d. Art. Schulzeugnisse, Censur).

Die Besprechung der Zeugnisse, welche eben so sehr die sittliche als die intellectuelle Entwickelung des Schülers im Auge haben, führt zu einer nähern Erwägung derjenigen Verhältnisse des Gymnasiums, durch welche vornehmlich auf die erstere eingewirkt wird. Denn wenn in dem bisher Dargelegten vornehmlich die intellectuelle Seite betrachtet wurde und diese allerdings die zunächst hervortretende, als das eigentliche Object des Unterrichts, ist: so würde es doch ein großer Irrthum sein, wenn sie darum für die wichtigere gehalten würde. Denn das bei weitem Wichtigste ist hier, wie bei allem, was in der Erziehung geschieht, die kräftige und gesunde Entwickelung des Willens, der sittlichen Seite des Schülers. Das ist der lebendige Mittelpunct jener Bildung, die im Gymnasium erstrebt werden soll. Darauf ist also vor allen Dingen alles, was in demselben geschieht, zu richten, das ist der letzte entscheidende Maßstab, woran sein Werth zu messen ist. Die Wurzeln aller wahrhaften, tiefen und kräftigen Bildung liegen, wie bereits oben bemerkt wurde, in der Religion und dem Bewußtsein der Nationalität. So sind denn die beiden Wurzeln, aus denen alles, was im Gymnasium geschieht, hervorwachsen muß, wenn es sein Ziel erreichen soll, lebendiger Glaube und lebendiges Nationalgefühl, Patriotismus. Hieraus folgt keineswegs, wie wir oben bereits sahen, daß darum denjenigen Unterrichtszweigen, die eine unmittelbare Beziehung dazu haben, der Religion, dem Deutschen und der vaterländischen Geschichte eine äußerlich vorwiegende Stellung in dem Gymnasium einzuräumen sei. Es handelt sich hier viel mehr um Leben als um Lernen. Aber wohl giebt die Beziehung jener Disciplinen zum Mittelpuncte aller Bildung denselben eine ganz besondere Bedeutung, die aber vielmehr zu suchen ist in dem intensiven als dem extensiven Gewicht, das man ihnen beilegt. Sie in erster Linie lege man, wenn es irgend möglich ist, in die Hände nicht etwa bloß unterrichteter, sondern vor allem selbst von ihrem Lehrgegenstande lebendig durchdrungener Lehrer. Aber auch das wird nur geringe Frucht bringen, wenn nicht der gesammte Organismus der Schule getragen wird von diesem Geiste lebendigen Glaubens und Nationalgefühls, vor allem des lebendigen Glaubens; denn erst dieser giebt dem Nationalgefühl die rechte Kraft und den rechten Halt, indem er es verklärt. Es würde aber ein grober Irrthum sein, wenn dies, wie es wohl vorkommt, so verstanden würde, daß bei jeder sich nur immer dar-

bietenden Gelegenheit im Unterricht die religiösen Beziehungen mit Gewalt herbeigezogen werden sollten. Dies würde im Gegentheil das beste Mittel sein, das religiöse Bewußtsein anstatt es zu stärken, zu gefährden. Aber wohl wird auch der Unterricht in den verschiedensten Gegenständen das Gepräge jenes Geistes tragen, das Gepräge der Wahrheit vor allem, der ganzen und vollen, lebendigen Wahrheit, die aus dem allein fließt, der selbst die Wahrheit ist, das Gepräge der Liebe, die nicht das Ihre sucht, sondern sich am meisten freut, das Schwache zu stützen und jedem redlichen Streben entgegenkommt. Vornehmlich aber wird dieser Geist sich bewähren in allem, was das Schulleben, als Leben einer sittlichen Gemeinschaft angeht, worin besonders die erziehende Macht des Gymnasiums liegt. Diese wird sich aber unkräftig beweisen, oder gar die Schüler, anstatt sie zu fördern und in ihrem innersten Leben zu kräftigen, in die Gefahr schlimmer Verirrungen bringen, wenn jener Geist des lebendigen Glaubens fehlt. Durch ihn allein erhalten alle jene Einrichtungen, die als selbstverständliche Aeußerungen des den Gymnasien als öffentlichen Schulen eigenthümlichen Lebens sich überall, wenn auch mit mannigfaltigen Modificationen, finden, die Schulfeierlichkeiten verschiedener Art, die gemeinsamen Andachten, die Censuren, die Zeugnisse, das Gepräge, wodurch sie allein in Stande sind mit voller Kraft hinzuwirken zu dem Ziele, das diesen Anstalten vorgesteckt ist. Denn er treibt davon aus allen leeren Schein, alle Unwahrheit; er ist der Quell der Gerechtigkeit und der Weisheit. Er ist endlich die einzige wahre Grundlage der rechten Zucht, deren Aufgabe gerade in den Gymnasien eine so unendlich wichtige und zugleich eine so unendlich schwierige ist, namentlich in der heutigen so sehr zur Zuchtlosigkeit geneigten Zeit: denn er ist selbst der Geist der Zucht. Es ist hier nicht der Ort, diese verschiedenen Seiten des Schullebens, wie hochwichtig sie auch sind, im einzelnen zu verfolgen. Das aber mag hinzugefügt werden, daß viele Klagen, die oftmals über die Gymnasien und von den verschiedensten Seiten sich erheben (auch die über den zunehmenden Mangel an Pietät unter den Schülern), weit weniger würden vernommen werden, wenn jener Geist des lebendigen Glaubens überall in denselben mächtig wäre und die Grundlage ihrer gesammten Wirksamkeit bildete. In hohem Grade gefördert und gesichert wird dieser Geist, wo das Gymnasium in enger Beziehung steht mit der Kirche und ohne von ihr abhängig zu sein, wodurch leicht die ihm nöthige freie Bewegung in Gefahr kommt, einen festen Halt an ihr hat, wie es in England, namentlich in den public Schools der Fall ist (s. Wiese, deutsche Briefe, S. 176 ff.*) Darauf mit Entschiedenheit auch in Deutschland wieder hingewiesen zu haben, ist das Verdienst der nach dem Jahr 1848 gegründeten sogenannten christlichen Gymnasien: es ist seitdem das Bewußtsein von diesem Verhältniß viel allgemeiner und kräftiger geworden, als es lange Zeit hindurch war. Es wird allmählich mehr Bestand gewinnen, wenn zuvörderst die Kirche selbst mehr und mehr erstarkt und an selbständiger Macht gewinnt, und wiederum mehr theologisch gebildete Lehrer an den Gymnasien verwendet werden, als wenigstens in dem nördlichen Deutschland in den letzten Jahrzehnten es geschehen ist. Wie angemessen dies auch aus andern Gründen ist, legt Roth trefflich dar in den Kl. Schriften, I. S. 396 ff. Das Hauptgewicht übrigens in dieser Beziehung sowohl, als auch in allen andern, wodurch das Gedeihen der Gymnasien bedingt ist, ruht auf den Lehrern.

Die Gymnasien, wie alle Schulen, sind lebendige Organismen, die Lehrer aber die wesentlichen Träger des in denselben waltenden Lebens. Von ihnen also wird es vornehmlich abhängen, welche Gestalt es annimmt und welche Kraft es entwickelt. Es bedarf nur einer oberflächlichen Erwägung der Aufgabe, welche die Gymnasien nach der intellectuellen und sittlichen Seite zu erfüllen haben, um inne zu werden, wie unendlich wichtig und zugleich wie schwierig sie ist. Soll dieselbe erreicht werden, so

*) Ueber diesen und einige andere damit zusammenhängende Puncte vgl. auch den Art. Kirche. D. Red.

ist nicht allein die oben bereits hervorgehobene mannigfaltige Begabung für die besondere Aufgabe des Unterrichts nöthig, sondern außerdem richtiger Takt in der Behandlung der Jugend, volle Hingebung an die Förderung der Schüler und unermüdliche Thätigkeit, für dieselbe nach allen Seiten hin zu wirken, endlich die volle, selbstverleugnende und rückhaltslose Resignation, die eigne Individualität dem Ganzen und seinem Gesammtzwecke unterzuordnen, und doch wiederum die Energie, in den dadurch angewiesenen Grenzen die ganze Kraft zu entfalten.*) In der That eine Fülle verschiedenartiger Eigenschaften, deren Vereinigung selten genug angetroffen wird. Die wichtigste Eigenschaft aber, ohne welche alle jene Gaben, selbst wenn sie in hohem Grade vorhanden wären, nicht genügen würden, die vorliegende Aufgabe zu erfüllen, ist, wie aus dem oben Gesagten hervorgeht, der lebendige Glaube an Christum, „ohne welchen," um A. H. Francke's Worte zu gebrauchen, „kein Lehrer seinem Amte nur im geringsten Genüge leisten kann." Damit stimmt völlig überein das Ideal des Lehrers, wie es Thomas Arnold, dem berühmten Rector von Rugby vorschwebte (s. Wiese Deutsche Briefe S. 181 und d. Art. Arnold Bd. I. S. 260). An die Spitze stellt er die Forderung, der Lehrer müße ein entschiedener Christ sein, nächst diesem Grundzuge des Charakters fordert er die ernste und edle Haltung, welche den eigentlichen Gentleman macht: darnach erst kommt die Forderung einer gründlichen wissenschaftlichen Bildung, der Gelehrsamkeit und Lehrhaftigkeit, wobei er freilich weit entfernt ist, die hohe Wichtigkeit dieser Eigenschaften, ohne welche ja niemand ein Lehrer sein kann, zu verkennen. Aber „das eigentliche Geheimnis alles Lehrens liegt in dem Charakter" (s. Roth Kl. Schriften 1, IV.). So allein ist es möglich, daß die Gymnasien „Werkstätten des heiligen Geistes" werden, was ihre höchste Aufgabe ist.**)

Wenn aber darin, daß ein Lehrer ein entschiedener, ein lebendiger Christ ist, die sicherste Gewähr liegt, daß er seine Pflichten mit aller Treue und Hingebung zu erfüllen trachten werde, so ist zugleich, wenn dieser Sinn die einzelnen Mitglieder eines Lehrercollegiums erfüllt, darin die sicherste Gewähr wahrhaft einträchtigen Zusammenwirkens gegeben. Wie wichtig dieses ist, bedarf keiner besondern Hervorhebung; ebensowenig, wie schwierig es ist, und wie selten es, das darf ja nicht verhehlt werden, gefunden wird. Denn daß der äußere Friede nicht gestört werde, auch daß ein Verhältnis herrsche, welches man als collegialisches zu bezeichnen pflegt, so schätzenswerth dieses schon ist, reicht freilich bei weitem nicht aus. Der einzige dauernde und unerschütterliche Grund lebendigen Zusammenwirkens ist die Gemeinschaft im Glauben.***) Das ist die rechte Concentration

*) Für den Gymnasiallehrer darf eine im Obigen mitangedeutete Eigenschaft noch besonders hervorgehoben werden, die in folgenden Worten Wiese's liegt (Pr. Mon. S. 294): „Seitdem die Zeit der unbestrittenen Herrschaft Eines Princips, das Hingebung fordert und findet, und bei dem durch Großes Kleineres übertragen wird, dahin ist, ist damit zugleich eine Quelle der Kraft und der Liebe für den Unterricht fast verschüttet. Begeisterter Trieb zu den Alterthumswissenschaften wird immer seltener angetroffen, und nicht viele leben noch so in dem Alten, daß sie, was jede Interpretation soll, den Geist des Autors, der in seinem Werke verborgen ist, zu neuerem Leben wiederzuerwecken vermögen. An der Liebe des Lehrers zu dem Object ihrer gemeinsamen Beschäftigung entzündet sich aber die des Schülers." Uebrigens verweisen wir in Bezug auf die an den Lehrer zu stellenden Forderungen auf den Art. Lehrer. D. Red.

**) Aus dem Obigen ergiebt sich als nothwendige Folgerung, daß die Wirksamkeit eines Juden im Lehramt an einer christlichen Schule, wie tüchtig und ehrenwerth er sonst sein mag, dem innersten Lebensprincipe dieser widerspricht, und daß die, denen die Leitung der Bildungsanstalten eines Volkes obliegt, sich der Pflicht nicht entziehen können, den christlichen Charakter derselben auch in dieser Beziehung treu zu wahren.

***) „Gemeinschaft des Geistes, das köstlichste Gut einer Schule, wie selten wird sie, bei den ehrenwertheften Bestrebungen eines jeden für sich, unter den Lehrern angetroffen; wie oft hindert die spröde deutsche Subjectivität und ein falscher Begriff von Selbständigkeit des Charakters oder auch von protestantischer Freiheit die volle und ganze Hingebung an das gemeinsame Werk, an einmüthige Unterordnung unter den höheren Zweck des Ganzen! Die dasselbe Werk

der Lehrkraft, nach der man ruft und die man vergeblich in äußern Einrichtungen, den gesammten Lehrercollegien zu gewährenden Rechten u. dgl. sucht (wie Lattmann a. a. O. S. 137 ff.). Den wesentlichsten Einfluß darauf hat selbstverständlich der **Director**, der auch heute noch, wie sehr sich auch gegen frühere Zeiten die Verhältnisse geändert haben, der Anstalt, die unter seiner Leitung steht, wesentlich das Gepräge giebt. In ihm müßen sich, soll er seinem Amte genügen, die Eigenschaften des Lehrers in gesteigertem Maße finden. Ist er ein entschiedener, lebendiger Christ, besitzt er die Gabe die Geister zu unterscheiden und der Leitung, ohne welche allerdings ein tüchtiger Director nicht denkbar ist, so wird es ihm gelingen, auch widerstrebende Elemente zu überwinden. Denn es giebt keine siegreichere Macht in allen menschlichen Verhältnissen, als den lebendigen Glauben, der in der Liebe thätig ist. Auf Einzelnes einzugehen in diesen Verhältnissen ist hier nicht der Ort, aber das ist klar, daß ein solcher Einfluß des Directors nur möglich ist, wo er einerseits zwar ausgestattet ist mit derjenigen Auctorität und Selbständigkeit, wodurch er zum wirklichen Mittelpunct der Anstalt wird, aber andrerseits dem Lehrercollegium nicht in bureaukratischer, mechanischer Weise als Vorgesetzter gegenübersteht, wie dies Verhältnis in Frankreich und Belgien überwiegend gestaltet ist. Der Director muß das Haupt eines **lebendigen Organismus** sein.

Dies führt uns auf den letzten Punct unserer Betrachtung, die **äußere Stellung der Lehrer.** Sollen sie sich mit Freudigkeit ihrem wichtigen und schwierigen Berufe hingeben, so ist ja freilich die Forderung tief in der menschlichen Natur begründet, daß ihn nicht äußere Sorgen drücken. Es ist nicht noth darauf hinzuweisen, wie viel in dieser Beziehung in Deutschland, wie auch wohl vielfach anderwärts, zu wünschen übrig bleibt. Wohl gilt es von dem Lehrer, wie von dem Geistlichen, in höherm Grade noch als von allen andern Ständen, daß seine Wirksamkeit nichts vermag, wenn er dieselbe nach den Thalern bemißt, die er einnimmt, wenn er ein Miethling ist: denn sie verträgt sich schlechterdings nicht mit einem Miethlingssinn. Aber es ist durchaus unberechtigt und in seinen Folgen verderblich, von den Lehrern vor andern Ständen die schwere Pflicht der Selbstverläugnung und der Entsagung zu fordern, und es ist auch an dieser Stelle zu wiederholen, was **Hirzel** ausspricht (s. d. Art. **Besoldung**): „Die Wichtigkeit der Besoldungsfrage für den Schulstand kann nicht genug betont werden. Will man gute Köpfe in den Lehrstand ziehen, einen regen Fleiß, eine zufriedene, zuverläßige Stimmung in demselben erhalten, so muß man auch die Wege einschlagen, welche dazu führen, man muß den Lehrern ein ausreichendes Einkommen, eine ehrenhafte Stellung anweisen — honos et praemium!“ Die weitere Ausführung giebt der angezogene Artikel. Von nicht geringerer Wichtigkeit ist, daß den Lehrercollegien die nöthige Selbständigkeit und Freiheit der Bewegung gelassen werde, ohne welche die Entfaltung eines regen und kräftigen Lebens nicht möglich ist. Es ist eben vor allem festzuhalten, daß ein Gymnasium ein lebendiger Organismus, keine Maschine ist, und daß es um so mehr wirken wird, je mehr es in der Wirklichkeit diesem seinem Begriffe und innersten Wesen entspricht. Nichts steht aber damit in grellerm Widerspruch und nichts ist deshalb nachtheiliger, als bureaukratisches Maßregeln nach abstracter Gleichmäßigkeitstheorie. Wie weit man darin zu gehen vermag und wie lähmend und verwirrend dadurch gewirkt wird, zeigen die Vorgänge, von denen C. L. **Roth** in seiner Schrift „das Gymnasialwesen in Bayern zwischen den Jahren 1824—1843“ und in der trefflichen Abhandlung In necessariis unitas (Kl. Schriften 2, 175 ff.) berichtet, in wahrhaft abschreckender Weise. Eine Unabhängigkeit, wie sie die Rectoren der public Schools in England besitzen, die eben ganz selbständig dastehen, und worin Th. Arnold das „unentbehrlichste seiner Rechte“ sah (s. Wiese deutsche Briefe S. 13) möchte anderwärts als in England, wo die hergebrachte Sitte so mächtig und die Neigung zu abstracten Theorien so gering

treiben, wissen zu wenig von einander, arbeiten sich zu wenig in die Hände und sehen zu wenig auf das Ganze“ (Wiese a. a. O. in Pr. Monatsbl. S. 301). D. Red.

ist, selbst wenn sie möglich wäre, vor allem in Deutschland, nicht räthlich sein. Namentlich seit den letzten Jahrzehnten, wo die entgegengesetztesten Meinungen und Richtungen auch auf dem Gebiete der Schule sich geltend zu machen trachten, ist eine feste obere Leitung dringendes Bedürfnis. Aber sie geht nach dem allgemeinen Charakter der Verwaltung auch in denjenigen Ländern Deutschlands, in welchen sie mit voller Einsicht und größtem Wohlwollen geübt wird, (von Frankreich, Belgien und Rußland nicht zu reden, wo Centralisation und mechanisches Wesen auch auf diesem Gebiete mehr oder weniger herrschend ist) immer noch zu weit und wirkt dadurch beengend. Denn „die Schulen wollen Einrichtungen ihrer Sachen nach dem localen, besondern, selbst persönlichen Bedürfnis, also Mannigfaltigkeit, Verschiedenheit, die Verwaltung will Gleichförmigkeit; jene wollen für ihre Lehrkräfte Selbständigkeit, diese Unterordnung; jene wollen eine gewiße Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit bei den Lehrern finden, diese erwartet beides ebenfalls, aber auch dasjenige Verzichten auf eigne Einsicht und Ueberzeugung, welches mit der Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit unverträglich ist" (Roth, Kl. Schriften 2, 166). Ohne Zweifel muß, wie Roth eben daselbst ausspricht, die Oberleitung der Gymnasien, die Wahrung der Principien und die Controle der Leistungen, die Bestimmung der Zielpuncte derselben vollständig in der Hand der Regierung bleiben; es mögen auch die Lehreinrichtungen, wie sie den Principien im allgemeinen entsprechend erscheinen, aufgestellt, aber dabei den Lehrercollegien die Freiheit gewährt werden, nach ihrer Individualität und den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln dieselben im einzelnen zu gestalten. Ohne Zweifel würden alsdann manche Verschiedenheiten in den Richtungen und Bestrebungen der Gymnasien sich entwickeln, aber eben darin auch ein individuelleres und kräftigeres Leben, welches der ihnen anvertrauten Jugend nur förderlich sein würde. Es ist allerdings nicht zu verkennen, daß solcher freiern Gestaltung der Verhältnisse der Gymnasien, wie wünschenswerth sie auch ist, manche Bedenken entgegenstehen, die nicht bloß in der alle Gebiete des öffentlichen Lebens so allmächtig beherrschenden Bureaukratie ihren Grund haben, sondern auch, und nicht zum geringsten Theile, in dem übermäßigen Individualismus, der in die Behandlung der Wissenschaften und damit auch in den Gymnasiallehrerstand eingedrungen ist, indessen wird die daher zu befürchtende Gefahr überall da gering sein, wo die rechten Männer an der Spitze der Lehrercollegien stehen. Dafür wird also vor allem zu sorgen sein.

Das sind die wesentlichen Bedingungen, von denen das Gedeihen des Gymnasiums abhängt. Nicht unwichtig sind allerdings außerdem gar mancherlei äußerliche Verhältnisse, wie die Lage des Gebäudes, die Zweckmäßigkeit seiner Einrichtung oder gar die Schönheit desselben; der mehr oder weniger große Vorrath von Unterrichtsmitteln der verschiedensten Art u. a. m. Das alles kann unzweifelhaft, wenn es vorzugsweise günstig gestaltet ist, auf die Erreichung des diesen Anstalten vorliegenden Zweckes sehr förderlich wirken, und es wäre wünschenswerth, daß von allen Gymnasien in dieser Beziehung gesagt werden könnte, was von den englischen gilt (s. Wiese deutsche Briefe S. 14); indessen sind diese Verhältnisse, falls sie nur dem Bedürfnis entsprechend sind und nicht hindernd wirken, nicht von wesentlich entscheidendem Einfluß. **Kramer.**

Gymnasium, sein Verhältnis zum Christenthum, zur Nationalität, zum praktischen Leben. Unsere Gymnasien sind aus den Dom- und Klosterschulen des Mittelalters entstanden, welche die Fortpflanzung des christlichen Lehramts durch Erziehung und Unterweisung der Jugend zur Aufgabe hatten. Mit Einigkeit des Sinnes, wie sie die Verbindung des Klosterlebens stiftete, lehrte man Grammatik, Rhetorik und Dialektik an den Alten, erläuterte die heilige Schrift und übte in gemeinsamem Gebet und Gesang an den Seelen der Jugend geistliche Zucht. Alle Bildung war auf christliche Erkenntnis gerichtet. Mit dem Verfalle der Kirche sanken auch diese Schulen, behielten aber doch noch die Elemente des göttlichen Wortes als Hauptbestandtheil des Unterrichtes. Bei der immer mehr wachsenden Läßigkeit, mit der die Kleriker das Werk der Jugendbildung trieben, wurde die Sache von Laien, theils vom Adel theils von den

Städten in die Hand genommen. Aber auch damals erfolgte die Gründung von Schulen aus Vollmacht der Kirche, Geistliche waren die Lehrer, die Schüler standen im Dienste der Kirche, die über Lehrer und Schüler die Aufsicht führte. Die Sprache der Kirche war auch die Sprache der Schule, an der Vulgata, dem Glauben und dem Vaterunser bildete und erzog man die Knaben. Wie damals die Kirche noch allem öffentlichen Leben den Stempel gab, so war auch Unterricht und Erziehung das ganze Mittelalter hindurch durch die Kirche gebunden. Aber je mehr sich die Kirche in Hierarchie veräußerlichte und dem Evangelium entfremdete, desto mehr verlor sie auch das wahre Ziel der Erziehung aus dem Auge. Da geschah es, daß die Wiederbelebung der classischen Studien, so wie die Wiedergeburt des evangelischen Princips in der Reformation eine Erneuerung nicht nur der Kirche, sondern auch der Schule herbeiführte. Durch Wiederaufnahme des Griechischen und Hebräischen, so wie durch eine mit neuem Eifer und in erweitertem Umfange getriebene Erklärung der alten Classiker wurde der Grund zu unseren gegenwärtigen gelehrten Schulen gelegt. Wie von Anfang an die classischen Studien, die bei den Italienern, da sie in ihnen mehr einen freien Schmuck edler Geistesbildung fanden, zur Entfremdung vom Evangelium geführt hatten, in Deutschland durch ihre ersten Koryphäen Rudolph Agricola, Erasmus von Rotterdam und vor allen Reuchlin, den Vater der deutschen Gelehrsamkeit, auf das Evangelium bezogen und für Erneuerung des geistigen und sittlichen Lebens wirksam gemacht wurden, so hatte auch die Reformation der Schule zu ihrem letzten Zwecke die Erhaltung des Evangeliums, dessen Kenntnis man wieder aus dem Studium der Urschrift schöpfte und für dessen Vertheidigung man die Beredtsamkeit an den Alten bildete. Das Licht der alten Sprachen sollte in die Tiefen des göttlichen Wortes leuchten und die Gymnasien, insofern sie Schöpfungen der Reformation sind, sollten seminaria ecclesiae et reipublicae christianae sein, berufen die Diener der Kirche und die Führer des christlichen Volkes zu bilden. Jene Vermahnungsschrift Luthers an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollten, wurde der große Stiftungsbrief der gelehrten Schulen. „Die vornehmste Lection ist die heilige Schrift, aber die Scheide, darin dies Messer des Geistes stecket, der Schrein, darin man dies Kleinod trägt, das Gefäß, darin man diesen Trank fasset, sind die Sprachen, die allein recht lehren, auch weltlich Regiment wohl zu führen. Darum so lieb uns das Evangelium ist, so hart lasset uns an den Sprachen halten." Das ist der erste Lectionsplan der protestantischen Schule, gegründet auf dem Bunde der Sprachen und des Evangeliums und getragen von dem Geiste der Zucht, der die Jugend auferzogen wissen wollte in der Vermahnung zum Herrn. In der That eine große Einfachheit und noch großartigere Einheit, eine Verbindung der Wissenschaft und des Lebens, wie sie die Bildungsgeschichte der Nation nicht zum zweitenmale gesehen hat. Da war kein feindlicher Conflict zwischen Wissenschaft und Christenthum; Theologie, Philosophie und Philologie waren eins, die Pädagogik war ein Stück der Theologie, die Theologen, die die Lehrerstellen an den Schulen bekleideten, waren Humanisten und umgekehrt die Humanisten Theologen. Die alten Kirchen- und Schulordnungen legen Zeugnis ab von dem ernsten und doch milden evangelischen Geiste, der das Schulleben durchwehte. Alles was in der Schule geschah, gieng von der Kirche aus, diente der Kirche und führte zur Kirche zurück. So wie Reuchlin bekannte, daß alle seine philologischen Arbeiten zum Verständnisse der Bibel dienen sollten, so verlangte Melanchthon, daß alle Disciplinen so zu lehren seien, daß sie zu Nutz und Zierde der Kirche gedeihen. In diesem Sinne arbeiteten jene Normalschulmänner, Valentin Trotzendorf in Goldberg, Michael Neander in Ilfeld, die beide zu Melanchthons Füßen gesessen hatten, Johannes Sturm in Straßburg. Die Religion war ihnen der Grund und die Leuchte alles Wissens. Aus der Furcht Gottes als dem Anfange aller Weisheit war ihre Schulgesetzgebung abgeleitet, die ohne allen frömmelnden Schein von dem Geiste einer echten und wahrhaft gesunden Frömmigkeit durchweht war.

Zuerst wird von Trotzendorf gefordert, daß die Schüler fromm seien; die Hauptstücke der christlichen Lehre sollten sie genau inne haben; früh und abends, vor und nach Tische, beim Beginne und am Schlusse der Schule beten; des Sonntags, Mittwochs und Freitags den Gottesdienst besuchen, fleißig mitsingen, auf die Predigt hören, sie zu Herzen nehmen und auch aufschreiben; öfter zur Beichte und zum heiligen Abendmahl gehen; ihren Glauben in den Früchten desselben erkennen lassen, in Fleiß, Gehorsam, Mäßigkeit, Keuschheit; den Lehrern gehorchen und ihnen die schuldige Ehre erweisen; nicht schwören, fluchen, lästern, nichts schandbares sich zu Schulden kommen lassen u. s. w. Wir müßen lernen, pflegte er zu sagen, zu dem Zwecke, daß wir das Wort Gottes lernen, und ein jeder an seinem Platze in der Kirche, im Staate, in der Schule, im Hause die Verbreitung des Evangeliums fördere. Die Erklärung der Perikopen gieng dem sonntäglichen Gottesdienste voraus und durchleuchtete das Schulleben der ganzen Woche. Man hatte nicht mehr als 2 wöchentliche Stunden für den Religionsunterricht, aber das ganze Leben der Schule war in der Kraft des Evangeliums gegründet. Auf diesem Grunde wurzelte vor allem die Persönlichkeit des Mannes selber, so daß er im Bewußtsein einer höheren Auctorität, als sie das irdische Amt giebt, verlangen konnte, daß Lehrers Wort für Gottes Wort gelte. Das Verhältnis des Gymnasiums zum Christenthum war damals so unmittelbar und innig, weil das Christenthum nicht bloß gelehrt, sondern von Lehrern und Schülern gemeinsam durchlebt wurde.

Aber der frische Strom evangelischen Lebens verlor bald an Kraft. Mit der Kirche erstarrte auch die Schule in theologischem Orthodoxismus. Man verlor die unbefangene Würdigung der alten Classiker und fürchtete von ihrem Heidenthum Gefahr für den christlichen Glauben, so daß man eine Zeit lang auf den Gedanken kommen konnte, die Kirchenschriftsteller als Correctiv in die Schullectüre aufzunehmen. Es fehlte nicht an ascetischen Uebungen aller Art, die heilige Schrift und der Katechismus wurden in drei Sprachen behandelt und den Morgen- und Schlußandachten zu Grunde gelegt, die Kirche gab aller Arbeit die Weihe, aber nach den sonstigen Erfolgen der Zucht zu urtheilen mag vieles mehr ein religiöser Werkeldienst gewesen sein, als Ausfluß einer frommen Gesinnung. Zugleich bereitete sich ein immer entschiedeneres Ankämpfen gegen die ausschließlich lateinische Bildung der Gymnasien vor. Die Männer, die bessern wollten, fielen aber zum Theil in die entgegengesetzten Extreme. Durch den Zuwachs an Realien erhielt das weltliche Element in den Schulen die Ueberhand, das Princip der Nützlichkeit und der Pelagianismus der pädagogischen Reformatoren stellten sich gegen das positive Christenthum. A. H. Francke's Wirksamkeit in Halle war wie ein Regen auf das dürre Land gefallen. Er erkannte, wie Johannes Sturm, als Ziel der höheren Schulbildung an seinem Pädagogium, daß die Jugend 1) in der wahren Gottseligkeit, 2) in den nöthigen Wissenschaften, 3) zu einer geschickten Beredtsamkeit, 4) in äußerlich wohlanständigen Sitten einen guten Grund legen müße zu zeitlicher und ewiger Wohlfahrt. Aber seine Bestrebungen blieben vereinzelt. Der aus Frankreich und England hereinbrechende Unglaube, der die Offenbarung läugnete, und die damit in Deutschland Hand in Hand gehende Aufklärung, die das Evangelium verflachte und zur Faßbarkeit des Verstandes herabzog, brachte Theologen, die mit der Kirche zerfallen waren, in die Schulen.*) So wurde die Pädagogik zum guten Theile des lebendigen Christenthums entleert und Verstandesaufklärung und wissenschaftliche Fortschritte traten als alleinige Ziele an die Stelle der alten Aufgaben der Gymnasien. „Man hat ihnen, sagt Klopsch (Gymnasium und Kirche. Berlin 1842 S. 21.), einen andern Zweck untergeschoben, als denjenigen, für welchen sie erfunden, gegründet, durch ein Jahrtausend er-

*) Mit den Lehrern der Gymnasien leistete auch die Schulgemeinde dieser Anstalten dem neuen Zeitgeist weniger Widerstand als bei der Volksschule, und die höhere Schule wurde der Kirche mehr entfremdet, weil die sogenannten Gebildeten es mehr wurden als das Volk.
D. Red.

halten und innerlich wie äußerlich erweitert worden sind. Nicht mehr Verbrüderungen zur Erhaltung und Fortpflanzung der christlichen Kirche, zur Verbreitung des evangelischen Lichtes und einer tiefen auf gründlicher Bildung durch die alten Classiker ruhenden, christlichen Erkenntnis unter allen Gliedern der Kirche und zunächst unter denjenigen, die sie zu leiten, zu stützen und zu vertheidigen berufen sind, sollen, wie man vorgiebt, die Gymnasien sein, sondern Lehranstalten zu einer harmonischen Entwickelung der geistigen Kräfte im Menschen durch den Unterricht in den alten Sprachen und in Verstand übenden Wissenschaften, zur Erzeugung einer allgemeinen Bildung besonders in den künftigen Beamten des Staates und der Kirche, und den höheren Ständen." Dazu kam die selbständige Ausbildung der Alterthumswissenschaft, die einen so entschiedenen Einfluß auf die Gymnasialstudien ausübte, daß viele mit classischer Bildung allein auszureichen glaubten und in ihr alle Befriedigung für Geist und Herz, im Leben und Sterben zu finden meinten. Das classische Alterthum wurde auf gleiche Linie neben das Christenthum gestellt. Die Aufstellung des Zieles „allgemein menschlicher Bildung" führte vielfach zu einem Humanismus außerhalb des Erlösers und zu einer Erziehung, die der durch Kirche und Vaterland gegebenen Lebensbestimmungen vergaß. Schon Herder durfte sagen: „ehedem nannte man die Schulen Werkstätten des heiligen Geistes, jetzt nennt man sie Tempel des Apollo, der Grazien und der Musen." Dabei erhielt sich, besonders auf den sächsischen Fürstenschulen, in ununterbrochener Ueberlieferung die alte Verbindung der Schule mit der Kirche in fleißigem Anhören der Predigt, besonderen Andachtsstunden, Uebung des Gebetes. Ob aber bei dem ganzen Geiste des Zeitalters darauf ein größerer Segen gelegen habe, als der einer äußeren Gewöhnung, weiß nur der Herzenskündiger. F r i e d e m a n n (Paränesen I. 256 ff.) entwirft aus seinen Schuljahren kein sehr erbauliches Bild davon. Aber auch sonst fehlte es nicht in den Schulen an treuen, von frommer Verehrung für das Evangelium erfüllten Männern, die mit sittlichem Ernst und strenger Zucht den Aufgaben christlicher Erziehung nachstrebten. Nur war in den meisten Schulen an die Stelle des lebendigen Glaubens eine nüchterne Moral getreten, die nicht im Stande ist den Menschen zu einer neuen Creatur zu machen, wie dies als Aufgabe der Erziehung durch das Evangelium hingestellt ist. Wenn daher ein Riß zwischen dem Gymnasium und dem positiven Christenthum nicht zu verkennen war, so verfehlten sich doch von den Männern, die helfend und heilend eintreten wollten, viele durch unbegründete Uebertreibungen. Auf Synoden und Kirchentagen sprach man es ziemlich allgemein aus, es sei nicht recht bestellt mit dem christlichen Geiste der Gymnasien. Blinder Eifer machte wohl die höheren Schulen allein für den Verfall der Kirche verantwortlich und sah in ihnen so gefährliche Feinde des Evangeliums, daß man verlangen konnte, die künftigen Theologen gänzlich von den Gymnasien wegzunehmen und besonderen Vorbereitungsanstalten anzuvertrauen, „damit der Geist moderner unchristlicher Aufklärung der Kirche nicht weiteren Schaden zufüge." (Vergl. einen Aufsatz in H u b e r s Janus 1847. Nr. 40, 41, und dagegen L. W i e s e in M ü t z e l l's Zeitschrift 1847, 3. S. 16 ff.) Man vergaß dabei, daß die Kirche einen Hauptheil der Schuld trug und daß die Genuß- und Zerstreuungssucht einer vielfach dem Materialismus verfallenen Zeit, so wie die Einflüsse der modernen Bildung und Literatur von den Gymnasien allein nicht zurückgedämmt werden konnten. Weil die Kirche schwach war, war die Philologie in Deutschland mehr und mehr heidnisch geworden. Daher konnte es nicht ausbleiben, daß das neu erwachende Glaubensleben der evangelischen Kirche auch die höheren Schulen in seine Strömung hineinzog. Man fieng an sich wieder auf die alten Grundlagen der Gymnasien zu besinnen und den alten Bund der Sprachen mit dem Evangelium zu erneuern. Es brach sich wieder die Ueberzeugung Bahn, daß der Boden, auf dem wir stehen, das Christenthum ist, daß alle Blüten und Früchte unserer neueren Bildung auf diesem Boden erwachsen sind, daß es aber außerhalb kirchlicher Gemeinschaft kein rechtes Christenthum geben könne. Ein Zeugnis dieses Umschwunges war die einmüthige Erklärung der pädagogischen Ab-

theilung der deutschen Philologenversammlung zu Erlangen (im Jahre 1851), daß alle Gymnasien ihrer historischen wie wesentlichen Bestimmung nach christliche sein müßen. „In der gelehrten Schule, im Gymnasium soll der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts sein, er soll die Norm sein, an welcher das andere in seiner Bedeutung für das innerste Leben gemessen wird.“ Und in der That es ist eine von selbst verständliche Forderung, daß in einem christlichen Staate, auf dem Boden christlicher Cultur, das Gymnasium ein christliches sein müße. Nicht bloß der Religionsunterricht soll dieser Forderung entsprechen, sondern auch alle andern Theile des Unterrichtes müßen möglichst hinstreben zu einem Anschluß an die Wahrheit des christlichen Glaubens. Die erste Forderung an einen christlichen Gymnasiallehrer ist, daß das Christenthum in ihm lebendig sei. „Insofern alle Lehrer eines Gymnasiums vom christlichen Glauben und christlichen Leben durchdrungen sein sollen, haben einzelne Gymnasien sich christliche nennen können, während es alle nicht bloß dem Namen, sondern dem Wesen nach sein sollen.“

In dem Religionsunterricht ist zu allen Zeiten das Verhältnis des Gymnasiums zum Christenthume am unmittelbarsten hervorgetreten, in ihm vollzieht sich die Verbindung der Schule mit der Kirche am innigsten. Daher sind auch an diesem Unterrichte die Entwicklungsepochen, welche dieses Verhältnis durchschritten hat, am deutlichsten zu erkennen, von jenem vollen Leben in der Religion im Zeitalter der Reformatoren an hindurch durch die dürren Steppen der Compendien-Dogmatik, in der sich mehr die jedesmalige Theologie als das christliche Leben spiegelte. Gab es doch eine Zeit, wo der Religionsunterricht unter dem Namen „Theologie“ auf den Lectionsplänen prunkte. Wenn in den letzten Jahrzehnten bei der bedeutenden Hervorhebung der wissenschaftlichen Ziele des Gymnasiums auch in dem Religionsunterrichte mehr ein gelehrtes Wissen und mehr oder weniger systematische Theologie erstrebt wurde, wobei das Leben in der Religion in vielen Fällen leer ausgieng, so erkennt man jetzt immer mehr als Aufgabe dieses Unterrichtes eine durch Herz und Leben dringende Erkenntnis der christlichen Wahrheit auf dem Grunde des Wortes Gottes und im steten Hinblick darauf, daß aus der Jugend der Gymnasien dereinst die schirmenden und leitenden Glieder der Kirche und die Führer des christlichen Volkes hervorgehen sollen. Diejenigen, die zur Hebung des christlichen Geistes der Gymnasien eine Vermehrung der Religionsstunden gefordert haben, verkennen ebenso die Natur des jugendlichen Geistes, wie die Wirkungen dieses Unterrichtes. Sehr wahr sagt K. von Raumer (Gesch. der Pädagogik III. 43): „Im Zweifel gebe man lieber zu wenig als zu vielen Religions-Unterricht.“ Dem Uebermaße folgt oft völlige Gleichgültigkeit und Abstumpfung gegen das Höchste und Heiligste. Frömmigkeit in das Herz zu pflanzen vermag kein Unterricht. Er kann nur den Sinn für die religiöse Wahrheit erwecken und Erkenntnis mittheilen, die im Stande ist, den Glauben zu beleben. Ohnedies wird jede Vermehrung der Stunden nur zu der Versuchung führen, alle möglichen Gebiete der Theologie in denselben zu umspannen. Aber die christliche Heilswahrheit bleibt auch im Gymnasium der Hauptlehrgegenstand. Nur darf das Evangelium nicht vorgetragen werden wie eine Lehre, die sich nur quantitativ von der Plato's und Cicero's unterscheidet, sondern als eine Kraft Gottes, selig zu machen alle, die daran glauben. Nur wo das geschieht, wird auch das ganze Leben in der Schule vom christlichen Geiste durchdrungen sein können. Wie es ein testimonium paupertatis ist, wenn man zu Geistlichen als besondern Religionslehrern greifen muß, so wird der Hauptlehrer der Classe, in der obersten Classe insbesondere der Director, in diesem Unterrichte den eigentlichen Mittelpunct finden, von dem aus seine bildende und erziehende Thätigkeit auf die Jugend ausströmt, — wenn anders er der rechte Mann ist. Klopsch verlangt, daß er als Lehrer geboren sei und als Christ nicht bloß geboren, sondern geworden. Darum ein jeglicher prüfe sich selbst. So sehr den Geistlichen seine kirchliche Stellung zu befähigen scheint, indem er eine persönliche Verbindung zwischen Kirche und Schule darstellt, die besonders in dem Confirmanden-

unterrichte fruchtbar gemacht werden kann, ebenso muß dagegen hervorgehoben werden, daß durch sein Wirken in zwei vereinzelten Stunden der Religionsunterricht unter die Nebenfächer gerechnet wird und daß er als Lehrer zu wenig im Mittelpuncte der Schule und der übrigen wissenschaftlichen Disciplinen steht. Der Religionslehrer muß außer der Tiefe evangelischer Bildung auch diejenige Weite des Blickes haben und offenbaren können, die ihn befähigt, alle übrigen Unterrichtsgegenstände in die Sphäre christlicher Erkenntnis hineinzuziehen und alle weltliche Bildung im Lichte des Evangeliums zu verklären. Hier gilt es, die Leuchte des göttlichen Wortes tief hineinscheinen zu lassen in alle andere Bildung, damit das Gymnasium die Ueberzeugung begründe, daß ein Humanismus, unerfüllt vom Glauben, etwas hohles bleibt. Der eigentliche Mittelpunct des Religionsunterrichtes aber und zugleich „die fürnehmste und gemeinste Lection," wie Luther sagt, ist die heilige Schrift. „Wo die heilige Schrift nicht regieret, da rathe ich fürwahr niemand, daß er sein Kind hinthue. Ich habe große Sorgen, die hohen Schulen sind große Pforten der Hölle, so sie nicht emsiglich die heilige Schrift üben und treiben ins junge Volk." Die untern Classen der Gymnasien, die die Schüler in der Regel bis zu ihrer Confirmation behalten, haben, wie die Volksschule, die Bibel, den Katechismus und das Gesangbuch als die große Trias, durch die sie in das Evangelium und in die Gemeinschaft der Kirche einführen. Auch in den oberen Classen bleibt die tiefere Hineinführung in die heilige Schrift die Hauptaufgabe des Religionsunterrichtes, der hier die Erkenntnis der christlichen Wahrheit immer mehr auch durch das Denken zu vermitteln sucht, und durch die großen Lebensbilder der Zeugen der Kirche die Güter schützen und erhalten lehrt, für die das Blut der Märtyrer in Strömen geflossen ist und für die viele im heißen Kampfe alles daran gesetzt haben. Es ist in neuerer Zeit mit Recht hervorgehoben worden, daß es die Aufgabe des christlichen Gymnasiums ist, überall eine lebendige Verbindung mit der Kirche zu nähren und zu pflegen. Der Unterricht in der Religion hat dafür hauptsächlich und zunächst zu sorgen. Das Verständnis des Kirchenjahres, die fortlaufend unterhaltene Beziehung zu den kirchlichen Festen durch die Wahl entsprechender Gesangbuchslieder und die Erklärung der biblischen Perikopen, so wie endlich eine Bekanntschaft mit den Bekenntnisschriften der Kirche, insbesondere mit der Confessio Augustana, und zeitweilige Mittheilungen über die Ausbreitung des Evangeliums durch die Mission fallen ihm ausschließlich zu. Hier haben die Gymnasien viel versäumtes nachzuholen, wenn sie ihrer ursprünglichen christlichen Bestimmung nahe kommen wollen.

Die Gymnasialbildung führt zur Erkenntnis der christlichen Wahrheit durch das classische Alterthum hindurch. Wie in den verschiedenen Perioden das Verhältnis des Alterthums zum Christenthum, der Classiker zum Evangelium aufgefaßt ist, haben wir bereits oben angedeutet. Die neuere Zeit ist sich immer mehr der Verschiedenheit beider Bildungsepochen bewußt geworden. Wenn Tholuck noch im Jahre 1832 (Literar. Anzeiger S. 11) schrieb: „Weit trauriger aber ist noch ein anderer Mangel unseres philologischen Gymnasialunterrichts! Ich meine die Sorglosigkeit um die christliche Bildung der Schüler, mit der er behandelt zu werden pflegt. Wie selten bedenken es dabei die Lehrer recht ernstlich, daß es eben junge Christen sind, welche sie zu unterrichten haben. Wie wenig wird die unerläßliche Forderung beachtet, daß die reine Auffassung des Christenthums und seiner heiligen Urkunden durch die in den alten Classikern ausgesprochenen Ansichten der griechischen und römischen Welt nicht leide, sondern der Jüngling beides wohl unterscheiden und die ihm zuträgliche classische Bildung bei treuer Bewahrung des christlichen Glaubens, christlicher Gesinnung, Lebens- und Weltansichten aufnehmen lerne. Wie sorglos wird die Forderung, daß man sich in den Geist des alten Schriftstellers versetzen müße, wenn man ihn verstehen wolle, den jungen Leuten vorgehalten, ohne daß sie zugleich zur Prüfung und Beurtheilung des Gelesenen vom christlichen Standpuncte aus anleitende Aufforderung erhalten, wodurch das christliche Bewußtsein in ihnen rein erhalten und auch geschärft werden könnte! Wie unver-

antwortlich pflegt man beim Lesen heidnischer Schriftsteller von ernster Vergleichung des Heidenthums mit dem Christenthum, des Geistes beider zu abstrahiren, wodurch doch, wenn es in rechter Weise geschähe, die Producte der Alten nicht der Verachtung preis gegeben, wohl aber für die der Offenbarung schuldige Ehrfurcht und das Heil der Schulen gesorgt werden würde" — so darf man wohl annehmen, daß die Gymnasien der Gegenwart es als ihre Aufgabe erkannt haben, von einer solchen Vergleichung des Heidenthums mit dem Christenthum nicht zu abstrahiren, sondern der altclassischen Bildung diejenige Stellung anzuweisen, die ihr als einer Vorstufe zur christlichen Wahrheit zukommt. Es ist dies längst das Resultat einer philosophischen Betrachtung der Geschichte, die Griechenthum und Christenthum nicht mehr auf eine Linie stellt, sondern in der ganzen Geschichte des Alterthums ein Suchen Gottes findet, das bewußt und unbewußt hinstrebt zu dem Mittelpuncte der Weltgeschichte, welcher ist Christus. Eine solche Auffassung, bei der die alten Classiker in ihrem natürlichen Boden bleiben, schließt aber jede erbauliche Behandlung derselben, zu der man im falsch verstandenen christlichen Interesse hier und da gegriffen hat, eben so mit Nothwendigkeit aus, wie sie vor der Gefahr bewahrt, die Jugend durch die Lectüre der Alten heidnisch zu machen. Wohl aber können die Classiker, richtig erfaßt, noch heute durch ihren religiösen Adel und die sittliche Würde, durch die die besten von ihnen ausgezeichnet sind, dazu dienen, sittlich religiös zu bilden, so wie sie durch den Zug der Heilsbedürftigkeit und Sehnsucht, der sich durch ihre Schriften und ihr Leben hindurchzieht, auf das Evangelium von Christo vorbereiten. Denke man nicht so gering von der heidnischen Religiosität jener Römer und Griechen, die sich mit Sorge und Bangigkeit bemühten, Gebete, Opfer und andere heilige Handlungen gehörig zu verrichten und nichts zu versäumen, was zur Verehrung der Götter diente. Die Sittlichkeit der Griechen gründete sich auf die ungeschriebenen Gesetze, die aus dem Olympus stammen. Ihre Sophrosyne war eine Gesinnung, bei welcher der Mensch in heiliger Scheu vor Ueberschreitung der Schranken, die den Sterblichen gesetzt sind, nach allen Seiten Maß hält. Welch ein Lehrer der Weisheit und Tugend ist Homer! Mit welchem sittlichen Ernste stellen die Tragiker die Erhabenheit göttlicher Gerechtigkeit und die Schranken menschlichen Willens dar! Fromm sein und heilige Scheu zu wahren in Worten und Werken betrachtet Sophokles als ein Geschenk der Götter, um das er seinen Chor beten läßt. In allen Schicksalen der Völker erkennen und verehren die großen Historiker das Walten der Götter. Ihre Philosophen, voran Sokrates, suchten mit inbrünstiger Sehnsucht nach Wahrheit und fanden mehr oder weniger in Gottähnlichkeit das Ziel menschlicher Glückseligkeit. Der des Christenthums würdige Gedanke, daß nur die Tugend ein Gut, und nur das Laster ein Uebel sei, drückt sich in allen philosophischen Schriften des Cicero aus. Man lese nur einmal die berühmte Einleitung des Erasmus zu den tusculanischen Untersuchungen, die auch Fr. A. Wolf in seiner Ausgabe wiederholt hat. Von den Römern nenne ich nur noch Horaz, der seine von dem Glauben abgefallenen Zeitgenossen zur Herstellung der Tempel der Götter aufrief und zur Rückkehr zu den alten guten Sitten der Väter ermahnte, so wie den strengen Sittenrichter Tacitus, der strafend auf den Tag des Gerichtes hinwies. Der abtrünnige Kaiser Julian glaubte so sehr an einen heilsamen Einfluß der Classiker auf die Christen, daß er ihnen Schulen, in denen die alten Classiker erklärt wurden, verbot, um dem Christenthume die Lebensquellen geistiger Erfrischung abzuschneiden. Den Reformatoren stand die ethische Bedeutung der Classiker so hoch, daß Melanchthon Cicero's Buch von den Pflichten unmittelbar nach der heil. Schrift stellen konnte. Nimmermehr hätte es in dem philosophischen 18. Jahrh. geschehen können, daß man Alterthum und Christenthum auf gleiche Linie stellte, daß man die Lebensweisheit der Alten als das Schatzkästlein betrachtete, aus dem man Anweisung zum Leben und Sterben holte, wenn das Studium der Classiker nicht erwiesen hätte, daß die Tugenden, die das Christenthum fordert, auch dem Alterthume bekannt und oft in sehr bewundernswerther Weise von einzelnen geübt waren. Darum wird die Gefahr

von dem schädlichen Einflusse des classischen Heidenthums erst dadurch vermieden, wenn die Erklärung der Classiker nachweist, wie aller Glanz griechischer und römischer Weisheit und Tugend doch nur einer Morgenröthe gleicht, die dem Aufgange des Lichtes aus der Höhe vorangeht. Hier ist es die Aufgabe zu zeigen, wie das Alterthum bei aller Blüte der Kunst und Wissenschaft und mitten in der Herrlichkeit eines freien Staatslebens doch unglücklicher war als man gewöhnlich glaubt. Die Griechen haben in tiefsinnigen Mythen das Bewußtsein von dem Elend und der Hinfälligkeit, von den Mühen und dem Scheinglück des Menschenlebens ausgeprägt. In dem Glauben an die Orakel drückte sich doch nur die Sehnsucht nach Offenbarung aus und die Ungewißheit, in der die Volksreligion über Sündenvergebung ließ, stieß sie hinein in geheimnisvolle Weihen. Sokrates war bis zur Ahnung von der Nothwendigkeit einer Offenbarung vorgedrungen und Plato war überzeugt, daß die Tugend und Weisheit, wenn sie einmal in Gestalt erschiene, wunderbare Liebesregungen wecken würde. Seine ganze Philosophie war auf Heilung der Schäden der Seele berechnet. Clemens von Alexandria sagt mit Recht, daß die Griechen durch die Philosophie ebenso wie die Hebräer durch das Gesetz zu Christo geführt seien. Ich konnte es hier nur andeuten, wie auf diesem Wege es in den obern Classen der Gymnasien wohl zum Verständnis gebracht werden kann, wie auch das heidnische Alterthum dazu gedient hat, den Weg zu bereiten, „bis die Zeit erfüllet ward, da Gott seinen Sohn sandte." Hundertfach wird sich ganz ungesucht die Gelegenheit bieten, zu zeigen, wie das Alterthum des Heiles bedürftig war und wie groß die Unterschiede zwischen griechisch-römischer und christlicher Weltanschauung sind. Immer wird es darauf hinauskommen, daß den Alten bei aller Deisidämonie der lebendige und heilige Gott unbekannt war und daß die durch die Erlösung gestiftete Freiheit eines Christenmenschen doch eine herrlichere ist als alle Freiheit, der sich das Alterthum rühmte. „Findet sich," sagt Basilius Magnus zu seinen Jünglingen, „einige Verwandtschaft zwischen den heidnischen und den christlichen Ansichten, so wird die Kenntnis der ersteren euch nützlich sein; wo aber nicht, so wird eine Vergleichung der Verschiedenheiten euch im Besseren nicht wenig befestigen können." Von diesem Satze ausgehend hat C. L. Roth (Kleine Schriften II., S. 22 ff.) an einleuchtenden Beispielen die natürlichen Vorstellungen der Alten mit dem Gehalte der Offenbarung verglichen. Er sagt mit Recht, daß ohne eine solche Vergleichung der Werth der geoffenbarten Religion in dem Alter, welches noch keine Herzenserfahrungen darüber gemacht habe, gar nicht oder nur halb anerkannt werde. Die Vorstellungen der alten Welt von den wichtigsten Angelegenheiten des Menschen können nur dazu dienen, jedem Denkenden und auch schon der Jugend die Nothwendigkeit der Offenbarung klar zu machen und die einzelnen geoffenbarten Lehren in ein helleres Licht zu stellen. Als Beispiel wählt er die Lehre von der Einheit Gottes und von Gottes Eigenschaften, der er die sittlichen Verirrungen des Polytheismus gegenüberstellt, die allmählich allen wirklich religiösen Gehalt aus den alten Religionen ausgetrieben haben, so daß nichts mehr übrig blieb als die Meinung von der blinden Macht des Zufalls. Als zweites Beispiel dient ihm was unsere Religion über den Zweck des Menschenlebens lehrt und was das Alterthum, nicht die Philosophie, sondern das Volk, davon urtheilt. Dabei werden die Fragen über das höchste Gut, über Unsterblichkeit und das Wesen der Tugend erörtert, in der That Capitel, in denen an den Meinungen des Alterthums das Verlangen der Menschennatur nach göttlicher Erleuchtung, sowie an den entsprechenden Lehren der Offenbarung die Erfüllung dieses Verlangens klar gemacht werden kann. „Auch da, wo die Tugend als ein durchaus geistiges Vermögen des Menschen betrachtet wird, ist sie nichts andres, als eine im Menschen durch seine eigene Natur erwachsene und gemehrte Kraft; es gehört zu dieser Tugend kein Entschluß, keine Ueberwindung der eigenen Neigungen, keine Hülfe des göttlichen Geistes, sondern sie ist da durch die Geburt und wächst durch den eigenen innern Drang, und der Stolz ist eines ihrer Elemente. Mag Horatius in jenen merkwürdigen gnomischen Oden des dritten Buches, wodurch er die römische virtus anpreist, auch solche

einzelne Tugenden anempfehlen, welche einzelnen christlichen Tugenden entsprechen, wie die Beschränkung der Wünsche in Ansehung des Lebensgenusses, des Besitzes und des Ranges, die Unterordnung des Einzelnen unter die Zwecke des Ganzen, die Beharrlichkeit in dem was man als das Rechte erkannt hat, die Heilighaltung der Ehe — seine virtus im ganzen ist doch nur ein Baum, der auf dem Boden der natürlichen Affecte steht, und wenn er Ideale dieser virtus aufsucht, so sind es wieder nur solche, die im Verlangen nach eigner Erhebung ein bedeutendes Maß von Kraft dargelegt haben. Es giebt gar nichts, woran man das innerste Wesen der christlichen Tugend durch Vergleichung so ganz deutlich machen könnte, wie die Tugend der Alten, wenn man die Principien beider aus der heiligen Schrift einerseits und den alten Autoren andererseits hervorhebt. Und so ists mit dem Uebrigen. Die Unchristlichkeit des heidnischen Alterthums taugt besser dazu, die christliche Wahrheit einleuchtend zu machen, als die Behandlung christlicher Autoren selbst. Denn es ist ein großer Irrthum, zu glauben, es würde die christliche Wahrheit der Jugend mehr zu Herzen gehen, wenn Lactantius und Cyprianus statt Cicero's, Juvencus statt Virgils, Eusebius statt Xenophons und Herodots, Chrysostomus statt der alten Redner die dem Lesen griechischer und römischer Schriftsteller gewidmeten Stunden ausfüllten. Wer das meint, der kennt die kirchlichen Schriftsteller selbst nicht, oder weiß nicht, in welcher Weise der jugendliche Geist angeregt werden muß. Eine solche Umwandlung des der Jugend gebotenen Stoffes würde ohne Zweifel dieselbe Wirkung hervorbringen, welche durch die Erziehungsweise mancher trefflich gesinnten christlichen Eltern schon hervorgebracht worden ist, daß die Ueberfättigung mit religiösem Stoffe bei den Kindern nicht nur Gleichgültigkeit, sondern Widerwillen und Bitterkeit gegen alles Religiöse erzeugte." Wenn die Versuche des 17. Jahrhunderts, an die Stelle der alten Classiker die Kirchenschriftsteller zu setzen, wofür besonders der Philolog Christoph Cellarius thätig war, noch in neuerer Zeit ihre Anhänger gefunden haben (vgl. Eyth, Classiker und Bibel 1838), und insbesondere in Frankreich in den letzten Jahrzehnten einen heftigen im Interesse der katholischen Kirche geführten Streit hervorriefen (vgl. G. Dörgens, der heilige Basilius und die classischen Studien. Leipzig 1857. S. 33 ff.), so ist dagegen in Deutschland durch die Forschungen von Nägelsbach und andern geistverwandten Männern immer mehr der Maßstab für die rechte Würdigung des classischen Alterthums in seinem Verhältnis zum Evangelium gefunden worden. Nur hüte man sich in der Praxis der Schule dabei vor allen Uebertreibungen und ziehe nicht an den Haaren herbei, was sich nicht von selbst darbietet. So wird sicherlich auch die Christlichkeit der Gymnasien nicht dadurch erhöht, daß man, wie wohl bisweilen geschieht, erbauliche Stoffe für Exercitien verwendet oder die Beispiele für die grammatischen Regeln aus Bibelsprüchen entnimmt. Was hier ein Trotzendorf ohne Nachtheil thun durfte, hat bei uns die Gefahr, das Heilige zu profaniren. Religiosität wird überhaupt nicht durch die Masse religiöser Erregungen gefördert. Eine andere Frage dagegen ist die, was man von Abschnitten und Stellen halten solle, die durch schlüpfrigen und sittlich anstößigen Inhalt verführerisch zu wirken scheinen. Wir sind nicht der Ansicht, daß man die classischen Jugendschriftsteller, wie es in einzelnen Ländern geschieht und wie es die Jesuiten zu thun pflegten, vorher reinigen müße durch Ausscheidung dessen, was nicht für die Jugend sei, weil es doch unmöglich wäre, die Schüler von den unverstümmelten Exemplaren fern zu halten und weil der Trieb nach dem Verbotenen das Uebel nur noch mehr befördern würde. Man hat dabei die Sache oft zu weit getrieben und die Erwähnung geschlechtlicher Verhältnisse, auch wo sie mit der unbefangensten Natürlichkeit berührt werden, ohne weiteres für Gift angesehen. So verderbt oder so inficirbar ist gottlob! unsre Jugend noch nicht. Sicherlich aber ist es zu billigen, daß in einzelnen Staaten der Terenz und Plautus, von denen der erstere wunderbar genug fast zwei Jahrhunderte hindurch für den rechten Sittenlehrer gegolten hat, aus der regelmäßigen Lectüre der Gymnasien gestrichen sind.

Sonst kommt hier nur noch Horaz und Ovid in Betracht. Die Metamorphosen lese man in Auswahl. Bei Horaz ist diese Auswahl fast nur bei den Satiren und Epoden nöthig, von denen man den Schülern im voraus sagt, daß es ausreichend sei, nur einige zu lesen, um diese Gattung der Poesie kennen zu lernen.

Aber der christliche Geist wird auch alle übrigen Disciplinen durchleuchten müßen. Vor allen wird das von denjenigen gelten, die eine ethisch bildende Kraft haben. Daß kein dunkles Schicksal die Geschichte der Völker lenkt, auch keine abstracte Vorsehung, sondern daß die Geschichte eine von dem lebendigen Gott geleitete Erziehung des Menschengeschlechts darstellt, in der alles von ihm, in ihm und zu ihm ist, daß Christus in diesen göttlichen Erziehungsplan als der Mittelpunct gestellt ist, zu dem das ganze Alterthum hinstrebt, wie die nachchristliche Zeit von ihm ausgeht, muß Lehrenden und Lernenden zur festen Ueberzeugung werden. Als Propädeutik und Typus gilt noch heute die heilige Geschichte, so einfach und faßlich, daß die Wege Gottes, die er sein Volk führt, mit Händen zu greifen sind. Ueber das classische Alterthum haben wir bereits gesprochen. In der nachchristlichen Epoche muß besonders das deutsche Volk als das rechte Bundes- und Messiasvolk hervortreten, das von Gott nicht zufällig bestimmt ist, ein Leuchter des Evangeliums zu sein. Es giebt kein Volk der Erde, wo das Christenthum so von Anfang an das ganze Geistesleben durchdrungen hat, wie bei uns. Ueberall aber war der Trieb thätig, ein persönliches Verhältnis zu dem Erlöser zu gewinnen. Wie unsre zum Christenthum bekehrten heidnischen Vorfahren ihrem himmlischen Volksherzoge mit Mannentreue nachzogen, so trieb später dieser Zug persönlicher Liebe und Hingabe nach dem gelobten Lande, bildete unsre Mystiker und stiftete die Gottesthat der Reformation, in der sich die unmittelbare Hingabe des Herzens an den Heiland als Kern und Stern des Evangeliums von neuem offenbarte. Christliche Weisheit, Frömmigkeit und Treue müßen auch durch den Geschichtsunterricht, dessen bildende Kraft auf die Gesinnung von besonderer Bedeutung ist, als das Erbe unserer Vorfahren auf die Nachwelt überliefert werden, damit kommende Geschlechter es mit reinen Händen wahren und ausbreiten in Familie und Staat, Schule und Kirche. Aber die Geschicke aller Völker bieten Anlaß genug, an ihnen den Wegen Gottes nachzuspüren. Daß Gott die Sünden der Väter heimsucht an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied, woher ließe sich diese Wahrheit unwiderleglicher darthun, als aus der Geschichte? Insbesondere wird der Geschichtslehrer an dem Leben einzelner großer Männer immer die leitende göttliche Hand erkennen lassen, in der sie Werkzeuge für höhere Pläne der Weltregierung waren. Die Geschichte ist in dem glücklichen Falle, unterscheiden zu können, was kraft des Gottesgeistes geschehen ist und was die Menschen aus eigner Kraft vollbracht. Hier gilt als Maßstab das Wort des Gamaliel: „Ist der Rath oder das Werk aus den Menschen, so wird es untergehen. Ist es aber aus Gott, so könnet ihr es nicht dämpfen, auf daß ihr nicht erfunden werdet als die wider Gott streiten wollen.“

Bei dem Unterrichte in der deutschen National-Literatur wird es in Zukunft immer mehr geschehen müßen, daß er tiefer einführt in die mittelalterlichen Schätze unseres Volkes, dessen älteste Barden schon vor tausend Jahren von der Herrlichkeit des Erlösers sangen. Die Thatsache, daß alle unsere Literatur-Epochen einen religiösen Ausgangspunct haben, spricht deutlich genug für die religiöse Eigenthümlichkeit unsers Volkes. Unser ältestes Schriftdenkmal ist eine Bibelübersetzung, die Reimpoesie beginnt mit Ottfrieds Christ, die neuere Zeit mit Luthers Nationalwerk und an den Pforten des Blütealters unserer Literatur steht Klopstock mit seinem großen Epos von der sündigen Menschheit Erlösung. Luthers Bibelübersetzung und das evangelische Kirchenlied, unsere volksthümlichste Poesie, weisen unmittelbar auf den Religionsunterricht zurück. Daß unser evangelisches Kirchenlied wieder lebendig werde in unserm Volke, muß eine Hauptaufgabe christlicher Erziehung sein. Nächst der Bibel ist es das festeste und innigste Band, das unsre Volksbildung mit der gelehrten Bildung noch zusammen hält.

Für die Behandlung der deutschen Literatur ist Vilmars ausgezeichnetes Buch bahnbrechend geworden. Ihm verdanken wir auch bei der schwierigen Frage über das Verhältnis unsrer neueren classischen Glanzperiode zum Christenthum diejenigen Anhaltspuncte, von denen aus eine richtige Würdigung jener großen Geistesheroen möglich ist, die einer Epoche angehören, in der die ästhetische Wiedergeburt des antiken Geistes, bei dem ganzen damaligen Zustande der evangelischen Kirche, die Gefahr in sich trug, eine Humanität außerhalb des Christenthums zu suchen. Hier gilt es, sich ebenso vor Vergötterung wie vor Verketzerung zu hüten. So grob die Verirrung ist, für die die Jugend der Gymnasien leicht empfänglich ist, die Weltanschauung jener Zeit zum Maßstabe für die Wahrheit des Evangeliums zu machen, so beschränkt ist es, vom Standpuncte eines dogmatischen Kirchenthums aus über die herrlichsten Geistesschöpfungen, an denen sich noch die spätesten Geschlechter erfreuen und nähren werden, das Verdammungsurtheil zu sprechen. Aber wie in ihren Vorzügen sie unvergänglich sein werden, so weisen sie auch in ihren Mängeln auf eine Erfüllung hin, die der Nachwelt beschieden sein wird. Hier hilft für das Maß des Evangeliums, dem sich nichts entziehen kann, das schöne Wort Neanders nach: „Alles was in die Höhe und in die Tiefe führt, ist dem Religiösen verwandt und geeignet, dasselbe lebendiger hervorzurufen.“ Jedes aufrichtige und reine Streben nach Wahrheit, auch wenn es nicht unmittelbar an die Offenbarung hinanreicht, hat seine Stellung innerhalb der Kreise des Christenthums.

Ich unterlasse es, weiter auf das Materiale der einzelnen Unterrichtsgegenstände einzugehen, da es nicht scharf genug hervorgehoben werden kann, daß die Persönlichkeit des Lehrers, in welchem Fach er auch unterrichtet, die Trägerin des evangelischen Geistes sein muß, der sein Werk lehrend und bildend an unsrer Jugend treiben soll. Man legt noch immer zu viel Werth auf Methoden und Theorien des Unterrichtes und der Erziehung und vergißt dabei zu leicht, daß das Geheimnis alles Bildens und Erziehens in der Persönlichkeit und in dem Charakter beruht. Unseren Gymnasien fehlt es nicht an Wissenschaft und Gelehrsamkeit, wohl aber an erziehender Kraft. Wir haben zu lange einem Abstractum allgemein wissenschaftlicher Bildung nachgestrebt und mehr die Wissenschaft als die Bildung in den Vordergrund gestellt. Der Mittelpunct aller Bildung aber muß die sittliche Gesinnung sein, die mehr durch Vorbild als durch Lehre, mehr durch Anschauen als durch Lernen angeeignet wird. Man hat mit Recht gesagt: „wer lernen will, muß Glauben haben.“ Aber ebenso muß derjenige, der lehren will, sich so hinstellen, daß man Glauben zu ihm haben kann. Mangel an Pietät und Zucht, an Ehrfurcht und Respect vor der Auctorität von Seiten der Schüler ist zum Theil durch die Lehrer selbst verschuldet. Die Schüler sollen nicht bloß von ihren Lehrern lernen, sondern noch mehr durch dieselben. Vor allem wird evangelisches Glaubens- und Liebesleben die Herzen der Jugend dann empfänglich finden, wenn sie die Persönlichkeit ihres Lehrers und Erziehers selber davon erfüllt sehen. Wenn die Aufgabe einer christlichen Erziehung die ist, aus dem Menschen eine neue Creatur zu machen, dann kann nur der dazu berufen sein, der an sich selber eine Wiedergeburt erfahren hat. Roth (Kl. Schriften, I. S. V.) sagt: „um andere zu erziehen, müßen wir uns immerfort erziehen lassen.“ Vergessen wir es nur nicht, daß das Lehramt eben so wie das geistliche Amt eine seelsorgerische Thätigkeit erheischt und daß seit seiner Einsetzung durch den Befehl des Herrn: Weide meine Lämmer! die Hirtentreue das rechte Kennzeichen christlicher Lehrer und Jugendbildner geworden ist, die ihren Eingang zu den ihnen anvertrauten Seelen durch keinen andern suchen sollen, als durch den, der sich selbst die Thür genannt hat. Diese seelsorgerische Thätigkeit soll besonders den Hauptlehrer der Classe als den väterlichen Erzieher mit seinen Zöglingen verbinden. Größere Ausstattung mit äußerer Auctorität, nach der sich oft schwache Lehrer sehnen, hilft nichts, wenn die Jugend ihrem Erzieher nicht aus allem, was er mit ihr vorhat, den Zug des Geistes abmerkt, der da spricht: die Liebe dränget mich also. Das Bild

eines solchen Lehrers und Erziehers hat noch in neuerer Zeit Thomas Arnold, der berühmte Rector von Rugby dargestellt (vgl. Bd. I. S. 260 ff.) Der Geist der Kraft und der Liebe und der Zucht galt ihm als das große Erfordernis eines Lehrers. Die Idee einer Schule schloß für ihn die einer christlichen Schule ein. Den Beruf eines Lehrers setzte er eben so wie den eines Pfarrers in die Seelsorge. Die Knaben sah er als solche an, die zu christlichen Männern heranwachsen sollten. Dabei ließ er sich seinen christlichen Gesichtspunct weder durch dogmatische, noch durch kirchliche Engherzigkeit trüben, sondern stand recht in dem Vollen evangelischer Freiheit und Kraft. Er verstand es, wie wenige, durch den Geist des Elias auf den Geist Christi vorzubereiten und von der Stufe des Gesetzes bis zur befreienden Liebe hinauf in seiner Pädagogik eine Abbildung jener Erziehung darzustellen, die uns alle zum Reiche Gottes geschickt macht. Es ist bekannt, daß in England der persönliche Einfluß der Lehrer auf Charakterbildung durchweg größer ist als bei uns. Aber die Erziehung kann dort auch mehr, als bei uns, an die häusliche Sitte anknüpfen. Ueber das Familienleben unsrer Zeit und seinen vielfach hemmenden Einfluß auf eine gedeihliche Jugendbildung sind die Klagen immer lauter geworden. (Vergl. Schröder, die Religion in unseren Gymnasien und höheren Schulen und das Jugend- und Familienleben unsrer Zeit. Göttingen 1856 S. 41—77). Die Schule steht in der Mitte zwischen der Familie und dem öffentlichen Leben. Das Familienleben, so wie das Gemeindeleben in Staat und Kirche sind so wirksame Factoren, daß nur durch ein einträchtiges Zusammengehen beider die Aufgabe der Jugendbildung gelöst werden kann. Da wo die Jugend aus dem elterlichen Hause fromme Gewöhnung mitbringt, wo die Eltern das „bete und arbeite" in die Hände und in die Herzen pflanzen und die Kirche ihres Amtes in Treue wartet, da wird es auch möglich sein, nicht bloß zu einem Wissen von der Religion, sondern zu einem Leben in derselben zu führen, dessen Früchte man an dem ganzen Geiste des Unterrichtes und der Zucht wahrnimmt. Da werden alle die Uebungen und Aeußerungen des Cultus, in denen sich der religiöse Geist einer Schule darstellt, nicht bloß ein todter Werkeldienst sein, sondern der lebendige Ausdruck eines innern Lebens.

Die Schule bedarf neben der Arbeit auch der Feierstunden und jener Sammlung höherer Gefühle, die allen Studien die Weihe giebt. Diese Feierstunden der Schulgemeinde als solcher sind die Morgenandachten jedes Tages, insbesondere am Anfang eines neuen Semesters oder eines neuen Abschnittes nach Verlauf der Ferien, ferner der Schluß der Schule vor Beginn der Ferien, am Ende des Semesters, die Entlassung der Abiturienten, die Begehung vaterländischer Festtage, vorzüglich der Geburtstag des Landesfürsten, Stiftungsfeste, Gedenktage der Lehrer und Schüler. Alle diese feierlichen Anläße haben mehr oder weniger einen religiösen Charakter, der sich in Gebet und Danksagung, in Gelübden und Wünschen, in Mahnung und Zuspruch offenbart. Hier ist es besonders die Aufgabe des Directors, der Seelenstimmung den rechten Ausdruck zu geben. Wie mancher verborgene Segen mag schon aus solchen Weihestunden des Schullebens in die Herzen gekommen sein. Wie oft mag hier ein einziges zündendes Wort mehr gewirkt haben, als stundenlanger Unterricht. Diese Feierstunden der Schulen dienen, da sie zum Theile öffentliche sein müßen, zugleich dazu, die Verbindung mit Haus und Familie lebendig zu erhalten und immer wieder an die willige Hülfe zu mahnen, die die Eltern den Lehrern für das Werk christlicher Jugendbildung zu leisten haben.

Unmittelbar hat die Schule Gemeinschaft mit der Kirche durch den regelmäßigen Kirchenbesuch, die Feier des heiligen Abendmahles und die Vorbereitung auf die kirchlichen Festzeiten. Wo es mit dem christlichen Leben in den Häusern und in der Kirche recht bestellt ist, versteht es sich von selbst, daß auch Lehrende und Lernende des Gymnasiums dem sonntäglichen Gottesdienste der Gemeinde beiwohnen. Je freiwilliger ein solches Thun ist, desto mehr Segen hat es. Man geht nicht bloß

in die Kirche, um aus der Predigt sich etwas zu holen, sondern eine Hauptseite des Gottesdienstes ist die „verehrliche" Art, die sich in einem freiwilligen obferre vollzieht und jeden Zwang ausschließt. Häusliche Sitte und das Beispiel der Lehrer müßen zunächst die Jugend zur Kirche ziehen. Es sind abnorme Zustände, wenn die Schüler dem Gottesdienste beizuwohnen genöthigt werden müßen. Man treibt alsdann die Jugend in die Kirche, weil die Alten hineinzugehen versäumen. Wo ein solcher Verfall des kirchlichen Lebens sich offenbart, gilt es mit Besonnenheit und Mäßigung in den einzelnen Fällen zu unterscheiden und mit pädagogischem Takte nicht bloß das Angemessenste, sondern zuweilen auch das am wenigsten Nachtheilige zu wählen. Daß das regelmäßige Kirchengehen für die Jugend schon durch die gute Gewöhnung, die es erzeugt, von Segen sein kann, hat mancher im späteren Leben, wo aus dem äußeren Thun sich ein inneres Bedürfnis entwickelte, mit Dankbarkeit anerkannt, und es giebt mehr als ein Beispiel, daß auch auf diesem Wege die Herzen der Eltern zu den Kindern bekehrt worden sind. — An einzelnen Orten findet sich noch heute eine Theilnahme des Schulchors an den liturgischen Responsorien des Gottesdienstes als Erbtheil aus alter Zeit. — Aber von allen den Beziehungen zur Kirche, die hier in Betracht kommen, bildet die von Lehrern und Schülern gemeinsam begangene Feier des heiligen Abendmahles, als des höchsten Mysteriums des christlichen Glaubens, den Höhepunct. Hier sollen sie sich allzumal Einer fühlen in Christo und von demselben Hunger und Durst getrieben zu dem Brote und zu den Quellen des Lebens. Da ziemt es sich vor allem für den Vorsteher der Schule, in stiller Weihestunde die Herzen der Lehrenden und Lernenden vorzubereiten für die heilige Feier und an die letzten und höchsten Ziele alles Bildens und alles Lernens zu mahnen. Das Wort heiliger Schrift ist hier die einzige wirksame Handhabe, der er sich dabei zu bedienen hat. Eine ähnliche Vorbereitung durch die Religionslehrer gehe auch den hohen kirchlichen Festen voraus, damit frühe Gewöhnung die Seele in lebendiger Erinnerung an die großen Thaten Gottes erhalte, deren Bewußtsein dem irdischen Sinne, dem das bürgerliche Jahr wichtiger ist als das Kirchenjahr, so leicht verloren geht.

In solchem Geiste ist das Gymnasium mit der Kirche verbunden, wenn auch das äußere Band bei der Entwickelung, die die Wissenschaft und das Leben genommen hat, nothwendig lockrer geworden ist. Noch ist ein Theil der Aufsicht über die Gymnasien der Kirche geblieben. Während in einzelnen Staaten die Consistorien die Angelegenheiten der Schule leiten, in andern einzelne geistliche Mitglieder der Staatsbehörden zur Schulaufsicht beigegeben sind, ist vorzüglich der Religionsunterricht und das ganze religiöse Bildungsleben der Schule unter die Kirche gestellt. Wie weit die Einwirkung der Kirche dabei gehen dürfe, ist oft sehr schwer zu entscheiden. Die Zeit verträgt keine hierarchische Bevormundung. Wo dieselbe hervortritt, hat die Einsetzung von Ephoren und Scholarchen nur Argwohn und Mistrauen erregt. Unzweifelhaft ist, daß die Kirche über den Religionsunterricht das erste Wort mitzureden hat. Die Forderung des Revolutionsjahres, in dem man eine gänzliche Freiheit der Schule von der Religion verlangte, ist glücklicherweise eine Phrase geblieben. Es ist verkehrt, die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche und der Kirche vom Staate so auszulegen, daß der Religionsunterricht eine ausschließliche Sache der Kirche sei, die für die Schule keine andere Bedeutung habe, als daß dieselbe als Wissenschaftsanstalt eine historische Kenntnis von der Religion gebe, die etwa unter der Rubrik der geschichtlichen Lectionen zu begreifen sei. Die historische Entwickelung, die wir von dem Verhältnis des Gymnasiums zum Christenthume gegeben haben, weist mit Nothwendigkeit darauf hin, wie die Schule weder religions- noch confessionslos sein könne, wie die Idee der Schule die einer christlichen in sich schließe und wie auch das letzte Ziel des Gymnasiums nicht bloß ein wissenschaftliches sei, sondern zugleich eine im Geiste des Evangeliums an den Herzen der Jugend geübte Zucht. In Preußen wurde in einem Erlasse des Oberkirchenraths vom 14. Novbr. 1854 den General-Superintendenten die Beaufsichtigung des Religions-

unterrichtes an das Herz gelegt, indem sie an eine Verordnung von 1829 erinnert wurden, nach der sie „auf die religiöse und kirchliche Tendenz der gelehrten Schulen und höheren Bürgerschulen zu achten haben." „Der General-Superintendent ist dasjenige Organ, durch welches der Zusammenhang der Kirche mit dem höheren Unterrichtswesen lebendig vermittelt wird, und durch welches die kirchlichen Behörden von dem religiösen Stande der höheren Unterrichts-Anstalten in Kenntnis erhalten, andererseits diese des Segens theilhaftig werden sollen, welchen die persönliche ernste und liebevolle Theilnahme des ersten Geistlichen der Provinz diesen Anstalten in ihren Leitern und Gliedern zuzuführen vermag." Zunächst wird es dem General-Superintendenten zur Pflicht gemacht, durch Besuch der Religionsstunden, durch Einsicht des gesammten Lehrplans für den Religionsunterricht, der dabei gebrauchten Lehrmittel und Schulbücher, der etwa von den Schülern gehaltenen Hefte, sowie durch Rücksprache mit den Directoren und Religionslehrern sich Kenntnis zu verschaffen, ob der Religionsunterricht „im rechten Geiste und nach reiner evangelischer Lehre" ertheilt werde. Dann sollen sie auch ihr Augenmerk darauf richten, ob dem ganzen Werk der Schule die religiöse Weihe nicht fehle, die ihm durch Anfangs- und Schluß-Gebet und durch die religiöse Feier der wichtigsten Momente des Schullebens gegeben werden muß. Sie sollen sich endlich in Kenntnis davon erhalten, ob die einzelnen Anstalten durch geordneten Kirchenbesuch der Schüler unter Theilnahme der Lehrer, durch gemeinsamen Genuß des heiligen Abendmahles, durch bestimmte Kirchensitze für die Schüler und durch Theilnahme dieser an Ausführung der Liturgie in einem bestimmten Verhältnis zur Kirche stehen. Für alle diese Zwecke wird ein nicht bloß passives Verhalten, sondern die unmittelbare persönliche Einwirkung des General-Superintendenten durch eigne Fragen, Worte der Ermahnung, Belehrung, Anregung an Lehrer und Schüler in Anspruch genommen.

Während in Norddeutschland vorherrschend Philologen, die die Philologie im Sinne F. A. Wolfs als eine selbständige Wissenschaft zu ihrem Studium erwählt haben, die Lehrerstellen an den Gymnasien bekleiden, ist in Süddeutschland vielfach noch die alte Praxis, daß theologisch gebildete Präceptoren, die die Philologie als Hülfswissenschaft für die Theologie und behufs allgemeiner Geistesbildung auf Schulen und Universitäten mit Liebe gepflegt haben, an höhern Schulen wirken. Roth (Kl. Schriften I, 396 ff.) hat sich entschieden für das Letztere ausgesprochen. In Preußen hat man in neuerer Zeit den Theologen den Zugang zu den Lehrerstellen an den Gymnasien erleichtert, da der Mangel an Religionslehrern bei den ausschließlich auf das Alterthum gerichteten Studien vieler Philologen immer größer wurde. Es hängt die Art der Vorbildung für den Lehrerberuf offenbar immer mit der jedesmaligen Auffassung zusammen, die man von der Aufgabe der Gymnasien hat. Die richtige Erkenntnis des Zieles wird immer rückwirkend sein müßen auf die Wege und Mittel, durch die man ihm zustrebt. Hält man daran fest, daß die Hauptlehrer der Classen als die zunächst bestellten väterlichen Leiter und Erzieher der Schüler auch den Religionsunterricht ertheilen und dadurch in einen Mittelpunct gestellt werden, von dem ihre erzieherische Thätigkeit ausgeht, dann wird auch ein bestimmter Grad theologischer Vorbildung ihnen nicht erlassen werden können. Daß aber die Lehrer alle nicht bloß dem Namen nach, auch nicht bloß durch ein Wissen von religiösen Dingen, sondern in Geist und Wahrheit evangelische Christen und lebendige Glieder der Kirche sein sollen, das wird man fordern müßen, so lange die Gymnasien christliche Jugendbildung und Jugenderziehung als ihre Aufgabe erkennen. —

Die Frage nach dem Verhältnis des Gymnasiums zur Nationalität hat sich besonders in neuerer Zeit in den Vordergrund gestellt, seitdem mit dem Wiedererwachen des deutschen Nationalgefühls die Forderung immer lebhafter wurde, daß unsre Gymnasien deutsche Schulen sein sollen, die zu deutscher Bildung und deutscher Gesinnung führen. Wie man sich gegenüber einem abstracten Humanismus auf die christliche Grundlage der Gymnasialbildung wieder mehr besinnt, ebenso stellt sich dem Weltbürgerthum, wie es eine vorherrschend classische Bildung zu begünstigen scheint, das Verlangen

nach einer Bildung auf nationalem Grunde gegenüber. Und allerdings hat die Schule zunächst zu bedenken, daß ihre Schüler nicht abstracte Menschen, sondern eben Deutsche mit einem bestimmten Vaterlande, einer ausgeprägten Volkseigenthümlichkeit und einer von Gott geleiteten Geschichte sind, auf deren Voraussetzungen die Zukunft unseres Volkes beruht, in die unsere Jugend hineinwachsen soll. Unsre Knaben und Jünglinge sollen zu deutschen Männern erzogen werden, die im Dienste ihrer Fürsten und ihres Vaterlandes mit dem Erbe der Väter wuchern sollen und es mehren an Herrlichkeit und Ehre. Diese bewußte nationale Reaction gegen die allgemeine Humanitätsbildung tritt nicht zufällig in der Pädagogik auf, sondern fällt bedeutungsvoll mit anderen erfreulichen Zeichen einer Verjüngung unseres nationalen Lebens in Literatur und Staat zusammen. Wenn es eine Zeit in Deutschland gab, wo man vor handwerksmäßiger Betreibung der alten Sprachen und vor theologischen Streitigkeiten keine Zeit fand, die Geister und Herzen der Jugend auf die nationalen Ueberlieferungen zu richten, so trugen damals die Schulen allein die Schuld nicht. Man kannte eben damals die deutsche Herrlichkeit nicht. Die germanische Vorzeit galt als wilde Barbarei, die der Beachtung nicht werth schien. Später war es der französische Einfluß, der das Nationalgefühl unterdrückte und durch die Einwirkungen französischer Sprache und Bildung die Nation für das Joch der Fremdherrschaft vorbereitete. Erst in den Jahren des Druckes stählte sich die deutsche Kraft, so daß sie sich anstrengte, eine Wiedergeburt des deutschen Volksgeistes zu vollziehen, in deren ersten Anfängen wir noch stehen. Wurde auch zunächst unser Volk von dem Schauplatze des öffentlichen Lebens wieder zurückgedrängt in die Welt der Bücher und der Gedanken, so fand doch der nationale Geist auch auf dem geistigen Felde neue Bahnen des vaterländischen Strebens und Schaffens. Vor allem war es das Studium der deutschen Geschichte und unsrer älteren Literatur, das den Blick in die Vergangenheit zurücklenkte, auf welche bereits unsere Romantiker hingewiesen hatten. Unsere Sagen und unsere alten Lieder wurden gesammelt und durch die verdienstlichen Arbeiten der Gebrüder Grimm wurde eine deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft gegründet. Aber die neuentdeckte nationale Welt lebte in Büchern, die große Masse des Volkes gieng zum Theil gleichgültig an den Denkmalen unserer Geschichte vorüber. In Schule und Haus wurden unsere nationalen Ueberlieferungen nicht so heilig gehalten und verwerthet, wie sie es verdienen. Die Unbekanntschaft mit der vaterländischen Geschichte und der ganzen historischen Entwickelung unseres Volkes hat sich in den letzten Jahrzehnten oft schwer gerächt. Noch heute zeigt sich ein auffallender Mangel an historischem Sinn und an Verständnis für eine Anknüpfung an die gegebenen Grundlagen und Vorbedingungen. Wenn aber gerade in neuester Zeit, zumal in den Jahren der Aufregung, die Forderung einer nationalen Bildung und Erziehung am lautesten erhoben wurde, so lag dabei vielfach Verwechslung des Nationalen mit dem Zeitgemäßen zu Grunde. Es fehlte nicht an radicalen Stimmen, die der alt-classischen Bildung zu Gunsten der nationalen den Krieg ankündigten und, ohne zu bedenken, daß das nicht ohne den gründlichsten Bruch mit der ganzen Vergangenheit unseres Geisteslebens geschehen könne, die vaterländische Geschichte und Literatur als die hauptsächlichsten Bildungsmittel empfahlen, durch welche deutsche Knaben und Jünglinge zu deutschen Männern erzogen werden könnten. Der deutsche Unterricht wurde bald das Steckenpferd derer, die mit ihren Reformvorschlägen der vermeintlich absterbenden Gymnasialbildung neues Leben einhauchen wollten. Eine Schule, die mit solcher Bildung ausrüstete und zu Gewandtheit in deutscher Rede und Schrift bildete, müßte, das meinte man, der Gegenwart die brauchbarsten Staatsbürger erziehen; ein also eingerichteter Unterricht würde unmittelbar auf Erregung der Vaterlandsliebe und Belebung des nationalen Sinnes einwirken. Es bedarf kaum der Widerlegung, daß die Schule allein und durch ihren Unterricht Vaterlandsliebe und nationalen Sinn hervorzurufen nicht im Stande ist. Bekanntlich werden in dem Lande, welches durch das stolzeste Nationalgefühl ausgezeichnet ist, ich meine in England, dergleichen Anstrengungen vom Unterrichte weder gemacht

noch erwartet. Es beruht daher diese Forderung in Deutschland auf einer Ueberschätzung des Einflusses der Schule. Andrerseits aber beweist dasselbe England, daß nationaler Sinn wohl mit einer an den Classikern des Alterthums genährten Jugendbildung vereinbar ist. Wenn dort die berühmtesten Staatsmänner, glänzend in Kriegsruhm und Ehren des Friedens, aus Schulen, unter denen Eton zu nennen genügt, hervorgegangen sind, in denen die Classiker und die Bibel die fast ausschließliche Geistesnahrung der Jugend bilden, dann brauchen wir noch lange nicht zu besorgen, daß das classische Alterthum ein feindseliges Element für eine nationale Bildung sei. Dazu kommt, daß unser deutsches Geistesleben noch ganz anders als dort eine innig verwachsene Beziehung zum classischen Alterthum hat. National-deutsche Bildung kann keine andre sein, als Bildung zu deutschem Wissen und deutscher Gesinnung. Der deutsche Jüngling muß mit allen den Stoffen genährt werden, aus denen das Resultat unsrer gegenwärtigen Bildung hervorgegangen ist, damit er durch das Verständnis der Vergangenheit zur Einsicht in die Gegenwart gelange. Vaterländische Geschichte und Literatur gehören wesentlich dazu, sind aber allein nicht ausreichend. Die deutsche Geschichte kann in ihrer Isolirtheit nicht erkannt werden; insbesondere muß historischer Sinn und Befähigung zur Erfassung geschichtlicher Verhältnisse an der Geschichte des Alterthums gebildet werden, welches durch seine Abgeschlossenheit und seine plastische Greifbarkeit eine objective Beurtheilung am meisten erleichtert. Die deutsche Literatur aber ist in Kunst und Wissenschaft durch Aneignung der verschiedensten Elemente entstanden und vor allem auf dem Boden des classischen Alterthums erwachsen. Die beiden großen Bildungsepochen des deutschen Volkes — das Reformationszeitalter und unsere jüngste classische Literaturperiode — sind wesentlich durch das Alterthum bedingt. Während in der ersteren das positiv Christliche als germanisches Element den Humanismus des Alterthums läuterte und verklärte, konnte es in der letzteren sogar geschehen, daß ein hauptsächlich aus dem Griechenthum abgeleitetes Humanitätsstreben das eigenthümlich Nationale fast zurückdrängte. Es war dies Streben „sich freier zu Menschen auszubilden" echt deutsch. Es erhellt daraus, daß die Gegensätze, wie man sie gewöhnlich aufstellt, in Deutschland nicht so vorhanden sind, sondern daß die durch das Christenthum verklärte Humanität zu den Grundzügen des deutschen Nationalcharakters gehört. „Das Alterthum will unsere Nationalität nicht zerstören. Der Bürger jeder Nation soll zunächst ein Mensch sein und so schließt die Nationalität nicht den Humanismus aus, sondern sie schließt ihn ein. In dem Charakter jedes Volkes und jeder Literatur waltet ein allgemeines Element, welches der reinen Idee der Menschheit zustrebt, und ein nationales, welches den besonderen zeitlichen und örtlichen Verhältnissen entspricht, unter welchen das Menschliche zur Erscheinung gekommen. Je schärfer die Nationalität betont ist, desto mehr tritt gewöhnlich jenes Ideale zurück. Börne sagt einmal: „„Eine Schreibart von eigenthümlichem Gepräge schließt die vollkommene Schönheit aus, wie ein Gesicht mit ausgesprochenen Zügen selten ein schönes und ein Mann von Charakter selten ein liebenswürdiger ist."" Nun aber stellte die Natur in den Griechen jenes merkwürdige Volk auf, in dessen Charakter sich das Allgemeine und das Besondere in reinstem Ebenmaße durchdrangen, und die Deutschen sind das zweite glückliche oder unglückliche Volk, welches nicht einer charakteristischen Nationalität den idealen Humanismus unterordnet, sondern umgekehrt in der Aufnahme und Durchbildung aller Beweise idealer Menschlichkeit seinen nationalen Beruf sieht, welches wiederum jenes Ebenmaß zwischen dem Humanen und dem Nationalen herzustellen sucht und lieber der Besonderheit entsagt, als die höheren Rechte des Allgemeinen verkürzt. Diese Richtung kostet Opfer und fordert eine starke Resignation, aber zuverläßig sollte sie nach dem Willen der Vorsehung in dem Chore der Völker ihre Vertreter finden und zwar in dem Mittellande Europa's. Baggesen sagte daher:

Britten sind Britten und Dänen sind jetzt auch dänisch — wo gäb' es
Menschen auf Erden wohl noch, wären die Deutschen auch deutsch?

Der Humanismus ist bei uns nicht wie bei andern Völkern mehr ein Accidens, sondern die Substanz der Nationalität. Er gehört zu unsern angestammten Eigenschaften und bewährt sich als die Kraft, in dem Fremden das wahre Wesen zu erfassen, die erkannten Vorzüge in die eigenen Werke hineinzubilden und selbst bei Nachschöpfungen, wenn sie auch lange nur Nachahmungen bleiben, zuletzt dem, was sogar in der eigenen Heimat nicht zur Reife gelangen konnte, eine vollendete Gestalt zu geben." So Cholevius in dem gedankenreichen Schlußwort seiner „Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen" (Leipzig 1856). Für die Praxis der Schule folgt daraus, daß das classische Alterthum mit seinem Humanismus, mit dem es dem Christenthum zustrebt und in ihm endlich seine Erfüllung findet, ein ewiges Moment einer deutschen Geistesbildung bleiben muß, daß aber daneben das individuell Nationale, um in dem Fremden das wahre Wesen nicht zu verlieren, gerade bei den Deutschen einer besonderen Pflege bedürfe.

Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die Bedeutung des classischen Alterthums für unsere nationale Bildung sich besonders in zwei Richtungen offenbart. Einmal ist das classische Alterthum zur Erkenntnis unseres nationalen Geisteslebens in Kunst und Wissenschaft eine unentbehrliche Vorstufe, sodann ist es für die vaterländische Bildung unserer Jugend, insbesondere für Erkenntnis öffentlicher und staatlicher Zustände, wie für Erweckung patriotischer Gesinnung eine unerschöpfliche Fundgrube.

Der deutsche Volksgeist ist längst durch Aufnahme der verschiedensten Elemente zu einem Sammelplatze aller andern Volksgeister geworden. Unsere ganze Literatur ist dafür ein redendes Zeugnis. Die Vorliebe, mit der man fremde Stoffe im Mittelalter bearbeitete, der Einfluß Shakspeares, die Universalität eines Göthe und Schiller, denen man gewiß nicht nachsagen kann, daß sie specifisch deutsch sind, wenn nicht ihr deutsches Wesen gerade in jener idealen Universalität bestände, das Streben Herders, Rückerts und anderer, die Stimmen aller Völker in unserer Literatur vernehmbar zu machen, zeigen, wie durch Aneignung des Fremden unsere Literatur zu ihrer gegenwärtigen Gestaltung gelangt ist. Vor allem aber ist es der Einfluß des classischen Alterthums gewesen, der unsere Wissenschaft und unsere Kunst zur Blüte und Vollendung geführt hat, so daß beide ohne Erkenntnis der Vorstufen und der Bedingungen, unter denen sie entstanden sind, nicht gründlich erkannt werden können. Wie unsern großen Heroen selber an den griechischen Meisterwerken das Auge für die Schönheit aufgegangen ist, wie sie von Homer und den Tragikern die Weihe der Poesie empfiengen, so lernt und erfährt unsere Jugend, die wir zu einem tieferen Verständnisse unserer Literatur führen wollen, den Geist und Segen echter Poesie noch heute von den Griechen. Für das Verständnis deutscher Philosophie wird griechische Speculation, für die wir in faßbaren Elementen bereits auf dem Gymnasium vorbereiten, eine ewige Vorhalle bleiben. Dasselbe gilt von der Geschichtsschreibung und von der Beredtsamkeit. Doch ich gehe nicht näher ein auf die einzelnen Gattungen poetischer und prosaischer Kunstschöpfungen, für die alle die Alten unvergleichliche Muster aufgestellt haben. Auch unsere plastische Kunst hat bekanntlich die Linien der Schönheit und des Maßes jenen Gebilden abgelauscht, für deren Verständnis das Alterthum deutscher Bildung fort und fort unentbehrlich ist. Wie wenig es sich hier um eine Abhängigkeit, wie es sich vielmehr um einen Sieg über das Fremde handelt, wie sehr Geist in Geist übergegangen ist, dafür genüge es an Göthe's Iphigenie zu erinnern. „Auch viele philosophische und wissenschaftliche Schriften der classischen Periode sind nicht allein Erzeugnisse der nationalen Kraft, sondern auch der Geistes- und Geschmacksbildung, die dem Alterthum entsprang, und doch ist da keine Abhängigkeit erkennbar. Denn es ist nicht das Fremde aufgenommen, die eigene Kraft hat sich nur an den Musterbildern einer glücklicheren Zeit entfaltet. Wie thöricht wäre der Stolz, lieber Mangelhaftes zu leisten, als von solchen Musterbildern zu lernen. Weder der Einzelne noch die Nationen können und sollen sich abschließen; sie alle bestehen nur durch und für einander, und das Vortreffliche hat das Recht, zu

wirken und zu herrschen, wo und wann es entstanden ist. Darin aber zeigt sich eben die höchste Stufe der Aneignung, daß man sich nicht mit fremden Schätzen bereichert, sondern die eigenen finden und gebrauchen lernt." (Cholevius a. a. O.) Dieses Durchdrungensein unserer Literatur von antiken Elementen ist Fingerzeig genug, auf welchem Wege das Gymnasium zum Verständnisse unseres nationalen Geisteslebens in Kunst und Wissenschaft zu führen hat. Wie groß die angestammte Eigenthümlichkeit und Kraft ist, das wahre Wesen in dem Fremden zu erfassen, dafür sei beispielsweise noch daran erinnert, daß trotz ihres griechischen Ursprunges die Heroen des Homer uns näher stehen als die nationalen Gestalten der Nibelungen. Man frage unsere Knaben und Jünglinge, ob sie sich nicht von Ilias und Odyssee menschlicher angezogen fühlen, als von Nibelungen und Gudrun. Die Gebrüder Grimm, die für die Vertreter einer specifisch nationalen Bildung gewiß Auctorität haben werden, haben es unumwunden ausgesprochen: „die classischen Studien sind die Grundlagen unserer Bildung; sie zeigen uns immer das einfach Menschliche; zu ihnen kehren wir immer wieder, wenn wir uns an dem reinen Schönen erfreuen wollen. Die classischen Studien können nie verdrängt, ihr Werth soll nie verringert werden."

Vor allem aber ist es die politische nationale Seite des classischen Alterthums, die recht verwerthet, unserer nationalen Bildung zu gute kommt. Das Ringen jener Völker nach politischer Freiheit, die großartigen Schöpfungen ihres Staatslebens, welches der Mittelpunct alles ihres Denkens und Handelns war, ihre herrliche Vaterlandsliebe, können sie nicht auch für unser Volk durch fruchtbringende Vergleichung in begeisterter Nachfolge ihrer nationalen Tüchtigkeit und in besonnener Abkehr von ihren politischen Verirrungen zum Spiegel, Zügel und Riegel werden? Gewiß um Weisheit im Urtheil, Mäßigung im politischen Handeln zu lernen, kann es kein besseres Studium geben, als das der Historiker des Alterthums. Die Republiken von Athen und Rom, welche Lehren der Mäßigung und Besonnenheit predigen sie! Die Perikles, die Demosthenes, die Cicero u. s. w., welche Vorbilder für Redner und Staatsmänner! An Thucydides hat Roscher (Leben, Werk und Zeitalter des Thucydides. Göttingen 1842) gezeigt, wie reich und unergründlich tief dieser Schriftsteller nicht nur für Philologen, sondern vor allem für Staatsmänner und alle Gebildeten ist, denen es nicht an Sinn für politische Zustände fehlt. Thucydides hat nicht umsonst sein Werk zu einem κτῆμα ἐς ἀεί bestimmt, um Vergangenheit und Zukunft klar zu durchschauen, da die Zukunft nach menschlicher Weise der Vergangenheit ähnlich wiederzukehren pflege. Von Friedrich dem Großen ist es bekannt, mit welchem Eifer er die alten Historiker las. Er würde es nicht gethan haben, wenn er in ihnen nicht eine reiche Quelle praktischer Staatsweisheit gefunden hätte. Napoleon veranlaßte es, daß man in Frankreich von einer realistischen Verwirrung zum gründlichen Studium der Alten zurückgieng und die Jugend zum Besuche der Republiken von Athen und Rom einlud. In England ist kein großer Staatsmann gewesen, der die Alten nicht durch gründliche Studien in Saft und Blut aufgenommen, in der Ueberzeugung, daß sie die besten Lehrer des Muthes und der Ehre und jeglicher patriotischen Tugend seien. Und in der That giebt es kein Blatt der Geschichte, welches reicher und fruchtbarer wäre an den erhabensten Beispielen patriotischer Gesinnung als die Schriften des classischen Alterthums. Glaube man ja nicht, daß jene Schriftsteller, weil sie in Freistaaten lebten, die Volksherrschaft anpriesen. Das Alterthum ist das beste Heilmittel gegen Demagogie. Selbst Perikles Zeitalter war, wie Thucydides zeigt, nicht Demokratie, sondern Herrschaft eines Mannes. Man denke an die Sokratiker, die ihre Ideale außerhalb Athens suchten. Früher als alle Philosophen hatte schon Homer gesungen: Nimmer Gedeih'n bringt Vielherrschaft; nur Einer sei Herrscher! Wie urtheilt Livius, wie Horaz über die Volksmasse! Aber alle sind darin eins, daß, mögen die Vögel nach rechts oder links fliegen, der eine Vogel der beste sei: treu zu stehen zum Vaterlande! „Von allen theuern Verhältnissen ist das Band, welches uns mit dem Vaterlande verbindet, das theuerste und süßeste." So sagt Cicero und so klingt es wieder in

allen Schriften des Alterthums. Und wie groß ist die glänzende Reihe von Helden und patriotischen Männern, die in Griechenland und Rom diesen Wahlspruch mit Aufopferung ihres Lebens bethätigt haben! Und sollten diese Vorbilder nicht auch heute noch geeignet sein, auch in unserer deutschen Jugend Begeisterung für unser deutsches Vaterland zu entzünden? Ist es nicht auch Bildung zu nationaler Gesinnung, wenn die Jugend noch heute aus jenen Schriften Gehorsam gegen das Gesetz lernt, Ehrfurcht vor der Obrigkeit, das Vaterland zu lieben über alles und seine Sicherheit gegen innere und äußere Feinde zu schützen, im Privatleben einfach und mäßig und im öffentlichen Auftreten anspruchslos und bescheiden zu sein?

Doch wir haben bereits oben ausgesprochen, daß das classische Alterthum nur eine Vorhalle ist, durch die wir in das Verständnis der Gegenwart und ihrer Aufgaben einführen, und daß es eine berechtigte Forderung unserer Zeit ist, daß das individuell Nationale seine besondere aufmerksame Pflege finde. Von den Unterrichtsgegenständen kommen hier insbesondere in Betracht die deutsche Sprache und Literatur, die vaterländische Geschichte und Geographie.

Was die deutsche National-Literatur betrifft, so dürfen wir uns zum Theil auf das beziehen, was unter dem Artikel „deutsche Sprache" erörtert ist. In dem Lesebuche, welches die erste Vorbereitung zur Kenntnis unserer Literatur ist, muß das Heimatliche und Nationale jedenfalls in den Vordergrund treten. Es führe unsere Schüler ein in den reichen Schatz unsrer Sagen und Märchen, in die Ehrenhalle unsrer Geschichte, in die Sitten des deutschen Hauses, in das Leben auf unsern Bergen und in unsern Thälern, an unsern Flüssen und an unsern Meeren. Wenn das rein Nationale in seiner ureigenen Kraft besonders in unserer mittelalterlichen classischen Poesie hervortritt, so wird eine weise Pädagogik um so mehr, da die Kenntnis der Neueren und Neuesten leicht durch das Leben selbst vermittelt wird, zu jenen alten Stoffen zurückführen, in denen die herrlichsten Schätze deutschen Volksthums bewahrt sind. Die Mären von den alten Helden möge man schon früh in einer dem jugendlichen Alter entsprechenden Bearbeitung den Schülern zuführen. Aber eben so wie wir keinen Schüler ohne Kenntnis der Ilias und Odyssee entlassen, gehe auch keiner von uns, ohne unsere Nibelungen und Gudrun zu kennen. Dazu geselle sich Walther von der Vogelwaide, der körnige Sänger deutscher Treue, Zucht und Sitte und Freidank mit seiner gedankenvollen Spruchweisheit. Luthers Bibelwerk aber und das evangelische Kirchenlied sind der wahre Kitt, der unsere Nationalität in geschlossener Eigenthümlichkeit vor andern Völkern zusammenhält. Sie sind das Lebenselement unseres Volkes, der Schild, der uns deckt, das Schwert des Geistes, mit dem wir streiten, das Ehren- und Feldzeichen, in dessen Schmuck wir der großen Aufgabe dienen, den christlichen Glauben in seiner weltüberwindenden Herrlichkeit vor den Völkern der Erde zu offenbaren. Auch hier hat das Gymnasium viel versäumtes nachzuholen, da man leider eine Zeitlang diesen Schatz wahrhaft nationaler Bildung zum Theil im Acker vergraben sein ließ. Unter den Neueren führe Klopstock den Reigen, ein wahrhaft deutscher Mann, in der Gluth religiöser Empfindung ebenso, wie in der Begeisterung für die Herrlichkeit und Freiheit des deutschen Vaterlandes. „Er träumte von einem großen, freien, einigen, durch Geist und Tugend alle Nationen überstrahlenden Deutschland." Dankbare Stoffe für die nationale Bildung bietet unsere dramatische Poesie in Lessings Minna, in Göthe's Götz, vor allem aber in Schillers Tell und Wallenstein, Dichtungen, die zu allen Zeiten auf die Empfänglichkeit deutscher Jünglinge zählen können, wie sie einst den Dichter auf dem Schilde des Volkes zum wahrhaft nationalen Sänger erhoben. Welch ein Bild deutschen Familienlebens stellt uns Göthe's Hermann und Dorothea auf! Noch heute wird unsere Jugend mitfortgerissen von dem Schwunge, mit dem einst Herder, einem Propheten gleich, in erhabenen Oden vom Kaiser und von Deutschlands Ehre sang. Noch heute werden thatenlustige Jünglinge von den Kriegs- und Vaterlandsgesängen eines Körner, Uhland, Arndt, Rückert, Schenkendorf begeistert werden, in dem alten Zeichen: „mit Gott für

König und Vaterland!" deutsches Land und deutsches Erbe zu vertheidigen. Wie viel deutsches Leben und Empfinden weht in unsern Balladen und Romanzen, in unsern Parabeln und Legenden, in unsern Fabeln und Gnomen! Vor allem bietet unsere Lyrik den herrlichsten Reichthum deutschen Gemüthslebens, deutscher Frömmigkeit und deutscher Treue, deutschen Muthes und deutscher Kraft. Hier gilt es die Seele der Jugend mit diesem Edelstein zu schmücken und ihren Mund zu öffnen, daß sie in tausend Zungen und mit tausendfachem Munde singe und preise des Vaterlandes Ruhm und Ehre und sich sammele um den unerschöpften Liederquell, der deutsche Frömmigkeit und Zucht, Wahrheit und Treue, Freud und Schmerz, Sehnsucht und Trost ausströmen läßt in die Lande. Man sehe sich nur einmal um in der köstlichen Sammlung, die Ph. Wackernagel in seiner „Tröststeinsamkeit" zusammengestellt hat, aber man lese auch die von Wehmuth und heiligem Zorn eingegebene Vorrede, in der er klagt, daß es nicht mehr so klinge, wie ehedem, und daß unser Sangeshort hier beschmutzt und vergiftet, dort verrathen und verkauft ist. — Nur verstehe man uns nicht so, als ob unsere beiden größten Dichter, die gerade durch eine über die nationale Schranke hinausreichende Universalität des Geistes so hervorragen, nur durch das specifisch Vaterländische in ihren Dichtungen geeignet wären, nationaler Bildung zu dienen. Iphigenie und Tasso sind durch die Innigkeit und Tiefe deutschen Empfindens, mit dem sie der deutsche Sänger ausgestattet hat, unser geworden, wie Schillers Jungfrau unsere Jungfrau ist, die gepanzert und gerüstet leibhaftig erstand und in den heiligen Krieg für das unterdrückte Vaterland führte. Doch ich gehe nicht weiter auf das Einzelne ein, rede auch nicht weiter von den vaterländischen Stoffen, die unsere Prosa birgt. Vieles von dem fällt ohnedies dem Unterricht in der Geschichte anheim. Vor allem müßen unsere Dichter lebendig werden, wie einst Homer unter den Griechen lebte und die classischen Dichter der Italiener, Britten und Franzosen ein jeder in seinem Lande. So wollte es schon Herder von Uz und Haller, Kleist und Klopstock u. a. Und welch ein reicher Sangesschatz ist seitdem dazu gekommen, werth, daß er in vollem Klange von den Lippen deutscher Jugend wiedertöne! Welch ein mächtiges Band nationaler Einheit unsere Dichter sind, darüber hat erst jüngst die großartige Feier, die dem idealsten aller Dichter, unserem Schiller dargebracht wurde, auch dem größten Zweifler Gewißheit gewähren müßen. Auch unsere Dichter sind ein Heilspfand unserer Größe, das zu jeder Zeit im Stande ist, die Bäche aus allen Ländern zusammenzuleiten zu einem einzigen großen Volksstrom, der ungetheilt und stolz in den großen Ocean menschlicher Geistesbildung mündet. Nur erwarte man nicht, daß hier alles durch Unterricht gelehrt und erläutert werden müße. Die Schule rege nur an und gewähre die Hülfsmittel und traue unserer Jugend noch dieselbe Idealität zu, mit der sie einst in unmittelbarer Hingebung jedes neue Lied und jede neue Dichtung aus dem Munde ihrer Schöpfer empfieng. Ein edler Wetteifer treibe unsere Jünglinge, das Beste dem Gedächtnis einzuprägen und zum Eigenthum für Geist und Herz zu machen. Die deutsche Familie komme mit ihrer Hausbibliothek zu Hülfe und sammle in Abendstunden die Kinder um den häuslichen Tisch, damit sie Vater und Mutter erzählen hören unsre Sagen und Mären und die Thaten unsrer Geschichte und sich erheben und erfreuen an den Klängen unserer Dichter.

Dem Unterrichte in der vaterländischen Geschichte hat man für die nationale Bildung unserer Jugend mit Recht eine besondere Bedeutung beigelegt. Aber es ist nicht zu verkennen, daß man gerade hiebei dem Gymnasium oft falsche und ihm fern liegende Ziele vorgesteckt hat. Dem Zuge der Zeit folgend sollten die Schulen besonders politische Bildung durch die Geschichte erstreben, damit die Schüler durch Kenntnis der modernen Staatseinrichtungen befähigt würden, die dereinstigen Functionen eines Staatsbürgers auszuüben. Mit solchen Stoffen der neuesten Zeitgeschichte hat es die Schule nicht zu thun und der von jenen Jugendfreunden statuirte Zweck liegt der Schule fern. Die neueste Geschichte aber gehört ihr überhaupt nicht an, da über dieselbe das Urtheil noch nicht abgeschlossen ist und es zu ihrem wahren und vollen Verständnis an Objec=

tivität fehlt. Bei dem Bestreben, die Geschichte zu solchen Zwecken zu benutzen, hat man aus ihr gemacht, was man will, und sie unter die Herrschaft der subjectiven politischen Ansicht gestellt. Daß das Gymnasium sich weder direct noch indirect solche Ziele zu setzen habe, hat Campe in einer schönen Abhandlung: „der historische Unterricht auf Gymnasien und die Politik“ (Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig 1859, S. 69 ff.) dargethan. Er erinnert daran, daß es Völker giebt, welche seit Jahrhunderten die europäische Politik geleitet haben und bei denen die Geschichte nicht in jenem Sinne behandelt sei, bei denen sie sich kaum unter den anerkannten und recipirten Mitteln des Jugendunterrichts befinde. Insbesondere geht er auf England näher ein, wo der Geschichtsunterricht sehr beschränkt sei, wo man es aber sich am wenigsten gefallen lassen würde, wenn der Lehrer die Jugend, die dort durch die historisch-politischen Traditionen des Hauses und der Geschlechter, sowie durch die reiche Bewegung und Oeffentlichkeit des Lebens naturwüchsig zu nationaler Bildung erstarke, zu irgend welcher subjectiven Geschichtsbetrachtung nach persönlicher politischer Ueberzeugung anleiten wollte.

Die ganze Aufgabe des Gymnasiums ist eine historische und in Betreff der nationalen Seite der Bildung die besondere, durch die geschichtliche Vergangenheit des deutschen Volkes in die Gegenwart hineinzuführen und denjenigen Sinn zu erzeugen, der diese Verbindung heilig hält und das Neue und die fortschreitende Entwicklung nicht anders gedeihlich findet, als wenn sie an das historisch Gegebene in der Vergangenheit anknüpft. Dieser historische Sinn oder, wenn man will, diese wahrhaft conservative Gesinnung ist die Grundlage aller nationalen Bildung. Sie zu erzeugen muß die vorzüglichste Aufgabe des Geschichtsunterrichtes im Gymnasium sein. Wird dieses Band mit der Vergangenheit zerrissen, so kann durch gewaltsame Umwälzung ein ganzes Volksleben aus der ihm vorgezeichneten Bahn geschleudert werden, die es unter schweren Kämpfen und Drangsalen immer wieder zu suchen genöthigt sein wird. Unkenntnis oder Verachtung der Geschichte im Bunde mit der Sucht, alles nach Principien und Theorien zu gestalten, hat in neuerer Zeit in unserem Volke die Verbindung mit der Vergangenheit vielfach zu lockern gesucht. Nimmt man dazu, daß viele jener Principien, nach denen man unser Staatsleben gestalten wollte, uns von jenseits des Rheines zugeführt sind und von nicht älterem Datum als die französische Revolution und ihre Vorläufer, dann fällt allerdings den Gymnasien die recht ernste Aufgabe zu, bei der nationalen Ausbildung, die sie zu geben verpflichtet sind, dafür zu sorgen, daß das geschichtliche Wissen weiter zurückgehe. Das System der Gleichmacherei durch Auflösung aller besondern Verhältnisse, alles Mechanische im Begriffe vom Staate, der hohle Freiheitsschwindel ebenso wie die kleinliche Gesetzesmacherei sind dem germanischen Wesen schnurstracks zuwider. Unter denselben Einflüssen hat unser häusliches Leben und unsere Sitte viele Elemente ureigener Nationalität auf traurige Weise eingebüßt. Man lese nur die Bücher von Riehl, um von dieser Wandelung sich zu überzeugen. — Wenn Zeiten schwerer Noth ein Volk bedrängen, wenn sein nationales Leben zu ersterben droht, dann greift es, wenn es eben noch Kraft zum selbständigen Fortbestehen hat, zurück in sein Alterthum und seine Vergangenheit und sucht in seiner Urzeit die ureigene Kraft und Art wiederzufinden. Einem solchen Gefühle haben wir die Erweckung der Studien unserer alten Literatur und der Geschichte der germanischen Vorzeit zu verdanken. Dorthin bis zurück zu dem uralten Waldesdunkel unfrer deutschen Eichen führe die Schule mit Liebe ihre Jugend, damit sie in dem Quell der Vergangenheit sich verjünge in den Tugenden der Ahnen. Das älteste Denkmal unserer Geschichte, von eines Römers Hand errichtet, Tacitus Germania, muß eine stehende Lectüre der Gymnasien werden, aus der die Jugend unsere Vorfahren lieb gewinnen lernt, in deren Charakter Tapferkeit und Treue die hervorstechendsten Eigenthümlichkeiten waren und die durch Reinheit des Familienlebens, erhabene Geistigkeit ihres Gottesdienstes und eine Macht der Sitte, die mehr galt als anderswo gute Gesetze, vor allen Völkern sich auszeichneten. Hier zeige der Lehrer, wie durch diese Tugenden die Aufnahme des Christenthums in unser Volk vor-

bereitet wurde und wie seitdem das Christenthum das Lebenselement der deutschen Nation geworden ist, die an dem Stabe des Evangeliums durch die Welt zu gehen vor andern berufen ist. Während früher die Periode der Völkerwanderung als ein schwer zu überwindender Zeitraum und als eine undankbare Aufgabe des Geschichtsunterrichts oft nur übersichtlich behandelt wurde, wird die Schule, wenn sie die nationale Bildung der Jugend erstrebt, gerade hiebei mit besonderer Liebe verweilen, da hier der reiche Sagenstoff und die ganze Volksdichtung unsrer Nation ihren Ausgangspunct hat. Welch eine anziehende Gestalt ist Karl der Große, wenn der Lehrer Poesie genug besitzt, das erste Bild, das er der Jugend von ihm zuführt, des Schmuckes der Sage nicht zu entkleiden! Das früher oft so vernachläßigte Mittelalter mit seinem Ritterthum und Bürgerthum, die Herrlichkeit des deutschen Kaiserthums, der Kampf desselben mit dem Papstthum, die Reformation, das Emporkommen Preußens bis zu der herrlichsten That der neueren Geschichte, den deutschen Freiheitskriegen, sie mögen ebenso, wie die Schmach des auf das Reformationsjahrhundert folgenden Zeitalters, die einen durch ihre Herrlichkeit, die andern durch die nationale Erniedrigung zu den Herzen der Jugend reden. Vor allem kommt es darauf an, die wahrhaft großen Männer des Volkes, seine Helden, in den anschaulichsten Bildern vorzuführen. Der Geschichtsunterricht hat es überhaupt weniger mit den Institutionen und Volksmassen zu thun, als mit den einzelnen hervorragenden Persönlichkeiten, in denen ein Volk recht eigentlich sein Erbe besitzt und die Fahnenträger, unter deren Banner es sich immer wieder von neuem sammelt und eint, wenn es sich aus Perioden des Druckes zu einem neuen geistigen Leben erheben will. Die neuere Zeit hat viel zu viel abstractes in den Geschichtsunterricht gebracht. Man geht oft vielmehr von dem Begriffe des Staates und seiner Institutionen aus, als von dem concreten Begriffe des Vaterlandes. Man kann einen Staat mit seiner Verfassung erkennen und begreifen lernen, aber das Herz der Jugend in Liebe und Begeisterung zu entzünden wird immer nur das Vaterland vermögen. Um das Vaterland handelt es sich in allen großen Perioden unserer Geschichte, dem Vaterlande dienten und opferten sich unsere Helden, mit deren Blut der Boden getränkt ist, in den unsere Jugend hineinwachsen soll. Mistrauen von oben und Frivolität von unten im Bunde haben zusammengewirkt, daß die Geschichte der deutschen Freiheitskriege nicht immer die Würdigung in den Schulen gefunden hat, die sie verdient. Eine Schule, die für die Zukunft des Vaterlandes erziehen will, führe hin zu diesen Geburtsstunden einer neuen Aera des deutschen Volkes. Der Glaube und das Vaterland waren die heiligen Zeichen, in denen die Väter in den Krieg zogen. Noch heute sind es die von Gott geordneten Auctoritäten, in die die vaterländische Jugend hineingebildet werden soll durch Erziehung und Unterweisung, die dadurch wahrhaft christlich und wahrhaft national sind. „Hüte dich nun und bewahre deine Seele wohl, daß du nicht vergessest der Geschichten, die deine Augen gesehen haben und daß sie nicht aus deinem Herzen kommen all dein Lebenlang. Und sollst es deinen Kindern und Kindeskindern kund thun." „Schaue — so spreche hier der Mund des Vaters und des Lehrers mit dem Apostel Paulus — die Güte und den Ernst Gottes: den Ernst an denen, die gefallen sind, die Güte aber an dir, soferne du an der Güte bleibest; sonst wirst du auch abgehauen werden." — Und welche Stoffe patriotischer Anregungen bietet nicht die Specialgeschichte der einzelnen Volksstämme. Da hat Preußen seine besondern Helden, das Oesterreich „an Ehren und an Siegen reich," Schwabenland und Sachsenland und die andern Stämme der vielgegliederten und doch einen Nation. Nur nähre man mit solcher Geschichte der Stämme nicht Sondergelüste, sondern zeige, wie alle wetteifern, ein jeder sein Contingent zu stellen für die große gemeinsame Ruhmeshalle der deutschen Geschichte. — Hier wirke mit der Schule das Haus zusammen. Die Privatlectüre erweitere den Kreis vaterländischer Bilder und Anschauungen vor allem durch gute biographische Werke, doch bewahre sie vor tendenziösen Schriften ebenso wie vor der Flachheit popularisirter Geschichte.

Auch der Unterricht in der Geographie wird, in rechter Weise betrieben, der

nationalen Bildung zu gute kommen müßen (vgl. d. Art.). Schon die Betrachtung der Grenzen des Vaterlandes — wie viele Gedanken über des Vaterlandes wechselnde Größe und Schwäche muß sie anregen! Die Beschreibung unserer Berge, Flüsse und Meere wie unserer Städte belebe der Unterricht durch die Thaten der Geschichte und durch Schilderungen von dem Leben unseres Volkes. Die Burgen unserer Herrschergeschlechter, unsere Wartburg, unser Wittenberg, unser Weimar, unsere Reichsstädte des Mittelalters und unsere Universitäten — wie viele nationale Erinnerungen bergen sie in ihrem Schoße! Noch ist der geographische Unterricht nicht in allen Schulen in die Rechte eingesetzt, die ihm auch von Seiten der nationalen Bildung gebühren. Nenne man ihn immerhin einen Hülfsunterricht für die Geschichte, aber versäume man es auch nicht, ihn für die vaterländische Geschichte wahrhaft fruchtbar zu machen. Was die Schule nicht selbst bieten kann, dafür möge eine zweckmäßig geleitete Lectüre nachhelfen, für die es gerade auf diesem Gebiete nicht an wahrhaft geeigneten Hülfsmitteln fehlt.

Aber auch bei der nationalen Seite der Gymnasialbildung kommt ebenso wie bei der religiösen alles mehr auf den ganzen Geist der Zucht und Sitte an, der eine Schule beherrscht, als auf den bloßen Unterricht. Durch das Vorbild der eigenen Persönlichkeit bilde der Lehrer in die Jugend hinein Ehrfurcht vor Gesetz und Obrigkeit, treue Anhänglichkeit an Fürst und Vaterland. Der Schüler muß es seinem Lehrer anmerken, daß das Vaterland für ihn selbst auch einen Werth hat, daß er bereit ist, demselben willig alle Opfer zu bringen und daß er in guten und bösen Tagen fähig ist, die Treue, die er geschworen hat, im Dienste des Fürsten und des Vaterlandes auch zu bewähren. Mit einem Worte, es ist nöthig, daß Lehrer und Eltern sich selber der Grundlagen bewußt sind, auf die die nationale Wohlfahrt sich gründet. Das Wissen der vaterländischen Geschichte und Literatur schafft noch keine Patrioten und gute Bürger. Die Schule giebt wahrhaft dem Könige, was des Königs ist, und dem Vaterlande, was das Vaterland zu fordern ein Recht hat, wenn sie zunächst darauf bedacht ist, durch alle Mittel des Unterrichtes und der Zucht in die jugendlichen Herzen den Geist des Gehorsams und der Ordnung zu pflanzen und die jungen Staatsbürger frühzeitig an Gesetz und Recht zu gewöhnen. „Der Weg zur Freiheit führt durch das Gesetz. Die freien Staaten des Alterthums hatten die strengste Jugenderziehung und das stolze Freiheitsbewußtsein, welches sie schon ihren Jünglingen anbildeten und welches sie nährten und stärkten in ihren Ringschulen durch Uebung in körperlicher Tüchtigkeit und Gewandtheit, war in ihren besten Zeiten unzertrennlich von Scheu vor den Göttern und Ehrfurcht vor der Obrigkeit. Der Gehorsam gegen die Gesetze des Staates galt ihnen so hoch, daß ein Tadel dieser Gesetze in Gegenwart jüngerer Leute nicht erlaubt war, weil man die Wohlfahrt der Staaten nicht sowohl in der Vortrefflichkeit der Gesetze suchte, als in der sittlichen Scheu vor ihrem ehrwürdigen Ursprunge und in ihrer gewissenhaften Befolgung. Und doch wurden diese Jünglinge jene Männer, von denen jeder einzelne geeignet geachtet wurde, den Staat zu regieren und vor deren geschlossenen Reihen die Haufen der Feinde wie Spreu vor dem Winde zerstoben. Und jene freiheitsstolzen Bürger des brittischen Insellandes, zu denen wir bewundernd und neidvoll hinüberschauen, sind in ihren Schulen unter dem Segen des Birkenreises groß geworden und mancher große Staatsmann Englands hat dankbar die Hand gesegnet, welche die Zuchtruthe geführt hat."

Das letzte Ziel nationaler Bildung und Erziehung kann für die Schule nur darin bestehen, den Ruhm unsres Volkes und die Tugenden der Väter auf die Söhne zu bringen als ein heiliges Erbe, das zu wahren und zu mehren sie berufen sind. Aber alle die nationalen Bildungsstoffe, die wir benutzen, nennen wie mit einem Munde Weisheit und Frömmigkeit, Kraft und Treue als die Nationaltugenden deutschen Stammes. Schulen, die Hand anlegen, dazu die Jugend zu erziehen, bilden wahrhaft national. Aber um das zu erreichen, sind der Factoren so viele nöthig, daß die Schule es mit Recht zurückweist, wenn man fordert, sie solle allein dafür einstehen. Je mehr das

öffentliche Leben wieder getragen wird von nationaler Gesinnung, je mehr wieder im deutschen Volke die Sitten und die Tugenden der Väter in den Häusern und Familien lebendig werden — und daran fehlt, Gott sei's geklagt, noch viel — desto lauter wird es auch in der Schule wiederklingen und die Schulen werden, wie sie ihre Einwirkungen von außen empfangen, auch neue Anregungen nach außen mittheilen können. Dann wird die Feier vaterländischer Feste in den Schulen keine bloße Redeübung bleiben. Die Octoberfeuer auf unsern Bergen werden wieder heller aufflammen und Lehrer und Schüler werden ihrer ursprünglichen Bedeutung sich wieder dankbarer erinnern. Unsere Leibesübungen werden dann keine bloße Zwangspflicht für unsere Jugend sein. Sie wird die Turnplätze lieber aufsuchen als die Lustsäle der Eitelkeit und des Genusses. Sie werden schon als Knaben lernen wollen, Schweiß und Anstrengung nicht zu fürchten und werden eine Ehre dareinsetzen, einen frischen, starken und gewandten Körper zu haben. Es ist bekannt, wie Ludwig Jahn vor allen das Turnen in seiner Wichtigkeit für Nationalerziehung auffaßte und welche Bedeutung Fichte diesen Uebungen für eine Nation beilegte, die ihre Selbständigkeit feststellen und erhalten will. Solche Turnplätze, belebt durch die Klänge vaterländischer Lieder, würden wahrhaftige Seminaria reipublicae sein — Pflanzschulen für die Hoffnung des Vaterlandes. —

Das Verhältnis des Gymnasiums zum praktischen Leben ist dann am richtigsten bestimmt, wenn es in der Vorbildung seiner Zöglinge derjenigen positiven Lebensbestimmungen, wie sie durch die Kirche und durch das Vaterland gegeben sind, Rechnung trägt. Ein falscher Idealismus in Wissenschaft und Kunst, unfruchtbare Gelehrsamkeit, Ueberschätzung der Wissenschaftlichkeit oder gar dämonische Ueberhebung menschlichen Weisheitsstrebens haben zu verschiedenen Perioden die Wissenschaft dem Leben entfremdet und alle die Grundlagen bedroht, auf denen sich das staatliche und kirchliche Leben erbaut. Bald war es ein falscher Cultus des Genius, der an die Stelle der Religion sich zu setzen versuchte und das arme Volk, das dem erhabenen Schwunge nicht folgen konnte, um das Brot des Lebens betrog, bald eine in Büchern verengte Weltansicht, die sich um das, was da draußen war, nicht kümmerte, bald auch wieder eine Reflexionssucht und ein Wissenschaftsstolz, der alles a priori zu construiren suchte, als hätten wir keine Geschichte und keine positiven Grundlagen unseres christlich-nationalen Lebens. Unter allen diesen Einflüssen haben zu verschiedenen Zeiten die Schulen gestanden und haben so ihre Bestimmung, für das Leben vorzubilden, nicht immer gewahrt. Aber in der Regel und besonders in unserer Zeit hat man noch ganz etwas anderes unter einer Bildung für das Leben, wie man sie von dem Gymnasium fordert, verstanden. Das alte Dictum: „non scholae, sed vitae discendum est“ wurde besonders durch die Neuerer in der Pädagogik betont, die zu Anfange des 17. Jahrhunderts der alten Schulmethode den Krieg erklärten, und knüpft sich zunächst an die Namen Ratich und Comenius. Seitdem das classische Alterthum nicht mehr als das alleinige Mittel galt, zu höherer Bildung zu gelangen und als solches Selbstzweck zu sein, fieng man an unter Verkürzung des antiken Elementes den Kreis der Bildungsmittel durch Aufnehmen moderner Disciplinen, die dem Leben unmittelbar dienen sollten, zu erweitern. Insbesondere erhob man auf Kosten des Lateinischen die Muttersprache, außerdem die sogenannten Realien und richtete sein Augenmerk auf die Leibesübungen. Rousseau und Pestalozzi forderten später geradezu, es müße vor allem gelehrt werden, was die nächste Gegenwart, das tägliche Leben biete und fordere. Schon zu Anfange des 18. Jahrhunderts entstanden besondere Realschulen, die mathematische, mechanische und ökonomische Bildungsmittel vorzüglich in Anwendung brachten. Die Versuche, die humanistischen Studien mit den Realstudien zu vereinigen, zeigten sich erfolglos. Der Grundsatz, daß man für das Leben lernen müße, wurde von einzelnen bis zur Caricatur ausgebildet, indem man vergaß, daß die Schule wohl dem Leben vorarbeiten solle, aber nicht lehren, was nur das Leben lehre. Die dadurch hervorgerufene Bewegung in der Pädagogik reicht bis in die neueste Zeit und erwartet noch immer ihren vollen Abschluß.

Seitdem durch die bewundernswerthen Fortschritte in den Naturwissenschaften die industriellen Bestrebungen einen ungeahnten Aufschwung genommen haben, hat das Verlangen nach einer Vorbereitung für derartige Interessen im Bunde mit dem Rufe nach deutsch-nationaler Ausbildung eine völlige Scheidung der beiden Bildungswege hervorgerufen. Die Gymnasien sind nicht ohne Schuld an Beschleunigung dieses Processes. Philologische Mikrologie, die zum Theil an die Stelle des classischen Humanismus getreten war, sowie Geringschätzung der nationalen Bildungsmittel, insbesondere der deutschen Literatur und der Geschichte, hatten den Gymnasien manche Gunst entzogen. Gelingt es dem Gymnasium, sich, wie wir bei Besprechung seines Verhältnisses zum Christenthume und zur Nationalität angedeutet haben, innerlich zu regeneriren, dann wird es mit Erfolg alle Forderungen nach Veränderung oder Vermehrung seiner Bildungsmittel abweisen können.

Das Gymnasium fragt bei der Auswahl seiner Bildungsstoffe nicht nach dem unmittelbaren Nutzen für das bürgerliche Leben, sondern lediglich nach ihrer Fähigkeit und Brauchbarkeit für Ausbildung des Geistes und des Charakters. Wenn es den Spruch: „non scholae, sed vitae discendum est“ geradezu umkehrt, glaubt es dadurch am besten für das Leben vorzubilden. Die Frage, ob das, was man in der Schule lerne, auch unmittelbar im Leben gebraucht werde, darf von dem Lernenden gar nicht erhoben werden. Nichts schadet, dafür sprechen alle Erfahrungen, einer tüchtigen Ausbildung mehr als die banausische Rücksicht auf die unmittelbare Nützlichkeit. Diejenigen Schüler, die schon früh eine feste Bestimmung zu einem bürgerlichen Berufe haben, in Folge deren sie die Schule früher verlassen, sind in der Regel die unnützesten und trägsten. Der Schüler darf unserer Meinung nach nichts anderes wissen, als daß er für die Schule lernt. Aber bei der praktischen Natur des Knaben ist alles, was er lernt, so zu lehren, daß er es in der Schule brauchen kann. Daß das zugleich für das Leben brauchbar sei, ist Sache und Sorge des Lehrers. Ohnehin kann in den allerseltensten Fällen der künftige Beruf des Knaben so früh bestimmt werden, daß seine Bildung nur diesen engen Zuschnitt bekommen könnte. Ueberhaupt aber handelt es sich darum, dem Streben des jugendlichen Geistes nach dem Idealen besondere Rechnung zu tragen. Bis jetzt haben die höheren Schulen ihren Ruhm darein gesetzt, das jugendliche Herz mit Idealen zu erfüllen, die sie aus allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens ihm entgegenführen, den schwärmerischen Zug einer begeisterten Hingebung zu nähren und die Jugend so lange als möglich frei zu erhalten von den Dämonen der Selbstsucht und der materiellen Nützlichkeit. Dadurch erregen sie in ihren Zöglingen eine begeisterte Vertiefung in die Wissenschaft, die nicht nach Gewinn von Geld und Gut fragt, dadurch erziehen sie dieselbe zu einer selbst Opfer nicht scheuenden Hingabe an die Interessen des Vaterlandes, dadurch geben sie ihnen einen behütenden Schutzgeist gegen den Schmutz des Lebens, dadurch rüsten sie selbst diejenigen, die früher in das bürgerliche Leben eintreten, mit jenem idealen Sinne aus, der ihnen von ihrem Berufe eine höhere Auffassung als die des bloßen Broterwerbes giebt. Je mehr in dem Mittelstande des deutschen Bürgerthums sich in neuerer Zeit die Meinung Bahn bricht, daß die höheren Schulen lehren sollen, was unmittelbar nütze, je mehr die ganze Richtung der Zeit auf das materiell Praktische drängt, um so ernster wird die Pflicht der Gymnasien, die idealen Güter des Lebens zu wahren und zu pflegen. Höhere Schulen, die das Geld machen lehren und die Industrie heben, soll und darf es nicht geben. Die Selbstliebe führt ganz von selber zu dem, was unsrer Nützlichkeit und Bequemlichkeit, unsern Wünschen und unsern Interessen dient: wohl aber muß die Gesinnung anerzogen werden, die fähig ist, das eigene Interesse hintanzusetzen, sich selbst mit Opfern dem Gemeinwesen hinzugeben und dem allgemeinen Besten zu dienen. „Das Nützliche befördert sich von selbst, denn die Menge bringt es hervor und alle können es nicht entbehren, das Ideale muß befördert werden, denn wenige stellen es dar und viele bedürfen es.“ Das Gymnasium bildet dann am besten für das praktische Leben vor, wenn es die Lernfähigkeit aus-

bildet, mit Hülfe deren es so leicht ist, sich vieles, was in der Schule nicht gelehrt wurde, im Leben anzueignen. Nicht in der Vielseitigkeit des Wissens liegt das Geheimnis, wodurch die Gymnasien Großes geleistet haben, sondern in der methodischen Zucht, durch welche der jugendliche Geist an einer beschränkten Auswahl von Stoffen geübt und geschmeidigt, gestärkt und gestählt wird.*) Diese Zucht hat keinen geringern Zweck, als dem Geiste und dem Charakter diejenige Form zu geben, welche ihn durch eine ausgebildete und geübte freie Beweglichkeit in den Stand setzt, sich in allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens mit Leichtigkeit zurecht zu finden. Diejenigen Schulmänner, die Gelegenheit hatten, Schulen beider Kategorien zu leiten, haben unparteiische und offene Geständnisse darüber gemacht, wie die realistisch gebildeten Zöglinge an Lernfähigkeit und Beweglichkeit des Geistes den humanistischen offenbar nachstanden. Im Geschäftsleben haben praktische und unbeirrte Männer oft ganz dieselben Urtheile gefällt und die Gymnasialschüler wegen ihres Geschickes und ihrer Anstelligkeit in praktischen Dingen den Realschülern vorgezogen. Die Gymnasialbildung ist, nach dieser Seite betrachtet, recht eigentlich eine Bildung zum Können und beruht auf dem Principe der Selbstthätigkeit.**) Als der geeignetste Stoff dazu gelten die Sprachen des classischen Alterthums, gestützt auf streng grammatikalische Methode des Unterrichts, die mit den mannigfaltigen Denk-, Rede- und Schreibübungen den Geist formt, das Denken ordnet, den Ausdruck regelt und durch solche Strenge und Gesetzmäßigkeit ebenso freie Beweglichkeit des Geistes, wie eine sittliche Zucht des Charakters schafft. — Das classische Alterthum hat behufs einer Bildung für das Leben noch eine besondere Bedeutung, die in dem Wesen der Fremde und der Ferne liegt. „Wer nicht hinauskommt, kommt nicht heim," sagt das Sprüchwort. Es ist ein Satz von unumstößlicher Gewißheit, daß Bildung nur dadurch erworben werden kann, daß man aus sich herausgeht, sich in ein fremdes Geistesleben hineinlebt und dasselbe auf sich zurückwirken läßt. Erst wenn man sich an eine fremde Welt hingegeben hat, kehrt man bewußter zur eignen Welt wieder zurück. Von gleich wichtiger Bedeutung ist aber auch die Ferne. „Man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht," sagt ein anderes Sprüchwort. Nur was nach Raum und Zeit entfernt ist, ist im Stande, uns ein Gesammtbild zu gewähren und statt der Einzelheiten, die in der Nähe oft unsern Blick verwirren und am Unwichtigen festhalten, den Eindruck der Einheit zu verschaffen. Alles geschichtlich Ferne hat außerdem noch den Vorzug des Fertigen und Abgeschlossenen und läßt sich deshalb klarer überschauen, als alles noch Werdende und in Gährung und Bewegung Begriffene. Darauf mögen sich diejenigen besinnen, die so viele Besorgnisse hegen vor der Einführung in eine fremde Welt und alle Cultur unsrer Jugend, um sie für das praktische Leben vorzubilden, aus neuerer Zeit und auf heimatlichem Boden suchen. Die niedere Volksbildung, die jenes Princip auf wissenschaftlichem Wege nicht ebenso wie das Gymnasium zur Geltung bringen kann, hat sich desselben auf praktische Weise bemächtigt. Der Wanderbursch zieht in die Fremde, um bewußteren Geistes in die Heimat zurückzukehren, und erst die Anschauung und Erkenntnis einer fremden Welt und fremder

*) Für den besonderen Lebensberuf des Einzelnen vorbereiten kann keine Schule, auch die Realschule nicht, die es anfangs versucht hat; die Schule muß dem Ganzen dienen und das thut sie, indem sie die Fähigkeit weckt und stärkt, in jeden Zweig des Wissens einzubringen. Alle Kenntnisse aber, die mehr oder weniger wissenschaftlichen Charakter haben, verlangen ein klares begriffliches Denken, das zu seiner Entwicklung und Fixirung die Rede, das Wort als sein Gewand, ja als die Bedingung seines Seins und Werdens bedarf, und darauf beruht die Berechtigung der Sprache zum allgemeinen höhern Unterricht. Vgl. Hoffmann, Acht Schulreden über pädagogische Zeitfragen: über die Stellung der höheren Schulanstalten zum Leben der Gegenwart. D. Red.

**) Daß die besseren Realschulen dieses Ziel ebenfalls ins Auge zu fassen, desgleichen daß sie das Princip des Geldmachens abzulehnen angefangen haben, soll nicht geleugnet werden. Wir verweisen auf den Artikel Realschule. D. Red.

Zustände wecken durch Vergleichung und Gegenüberstellung den Blick für die heimatlichen Dinge und Zustände.

Doch wir kehren zu unserm Ausgangspuncte zurück. Das Gymnasium dient dem Leben, indem es ausrüstet mit den Kenntnissen, durch die man das Leben verstehen lernt, und indem es die Erkenntnis der staatlichen, gesellschaftlichen und kirchlichen Zustände, sowie des ganzen Bildungslebens der Gegenwart aus der Vergangenheit vermittelt. Vor allem aber dient es dem praktischen Leben, indem es dem Könige und dem Vaterlande geschickte und treue Diener, der Kirche Christi gläubige Bekenner und muthige Zeugen erzieht. Dienen wir nicht dem Leben, wenn wir unsere Jugend einführen in die Schöpfungen einfacher und ungekünstelter Schönheit des classischen Alterthums, die in Wissenschaft und Kunst die Vorbilder der edelsten geistigen Erzeugungen gewesen sind und auf denen das ganze Bildungsleben unseres Volkes ruht? Hat es nicht eine praktische Bedeutung, einen Blick zu thun in die Staatsweisheit jener herrlichen Völker und sich zu erwärmen an ihrer patriotischen Tugend? Und welche Lehrmeisterin für das Leben ist die Geschichte, die das frische Leben selbst ist, die vor Vergötterung aller Theorien und Systeme schützt und Mäßigung im Urtheilen und Handeln lehrt! Und wie reiche Früchte für das Leben wachsen nicht im besondern auf den Blättern unserer vaterländischen Geschichte! Die Einführung in unsere Nationalliteratur mit allen ihren Schätzen des deutschen Geistes und deutschen Gemüthes, wie wird sie immer mehr fruchtbringend und ergiebig für das praktische Leben sein! Und ist das Buch des Lebens, die heilige Schrift, nicht auch das Grundbuch aller Bildung und Erziehung der Gymnasien, der Quell, in dem alle Wissenschaft wiedergeboren werden muß zu der Weisheit, die aus Gott ist? Bilden wir nicht für das Leben, wenn wir tiefer einführen in das Verständnis des göttlichen Heilsplanes und in die Geschichte der Kirche Christi? Hier berühren sich unmittelbar die Aufgaben des Unterrichts und der Erziehung, der wahrhaft christlichen Erziehung, die auf den Grundlagen der Arbeit und Anstrengung, der Entbehrung und Selbstbeherrschung, des Gehorsams und der Pietät, der Gottesfurcht und Frömmigkeit den Menschen zu einer neuen Creatur machen soll. Mit solcher Zucht stellt sich die Schule neben das christliche Haus und bildet mit demselben gemeinsam für das Leben. Die letzte und heiligste Aufgabe der Schule besteht darin, in ihren Zöglingen ein inneres Leben zu erzeugen durch Erregung aller geistigen Kräfte, durch Erweckung aller edeln Gefühle, durch Läuterung des Willens und Heiligung des Herzens. Den Culturvölkern des Alterthums galten Tüchtigkeit und Festigkeit der Gesinnung als Zielpuncte aller Bildung und als die beste Vorbereitung für das Leben. Zucht des Willens, dessen Schranke und dessen Freiheit am Evangelium gemessen werden sollte, galt unserm Luther als Kern und Stern aller Haus- und Schulerziehung, die tüchtig machen will für das Leben in Staat und Kirche. Noch heute kennt das uns stammverwandte England, wo die Interessen des praktischen Lebens viel mehr noch als bei uns Anspruch machen könnten in der Schule berücksichtigt zu werden, keine andern Zwecke der Bildung für die Praxis als Energie des Handelns und künftige Selbständigkeit des Einzelnen im Leben und im Berufe. Der Jugend Liebe zur Wahrheit einpflanzen, ihren Willen zur Charakterfestigkeit bilden, das heißt in der englischen Pädagogik für das praktische Leben bilden. Der protestantische Charakter der Schule fordert mit Recht eine Bildung für das Leben, aber sicherlich nicht für das Leben, das im flüchtigen Augenblicke genossen wird und dessen Sklave man wird, wenn man ihm dient, sondern für das im Lichte des Evangeliums verklärte Leben, das so wie es seinen Ursprung aus der Ewigkeit hat, auch in die Ewigkeit mündet.

Heiland.

H.

Habsucht, s. Sparsamkeit.

Härte, s. Erzieher.

Halbtagsschulen sind diejenigen Schulen, deren unter Einem Lehrer stehende Abtheilungen von einander gesondert zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden. Der Name kommt vorzugsweise in Preußen vor. Sonst werden dieselben Schulen Classenschulen oder, wie in Württemberg, Schulen mit Abtheilungsunterricht genannt. Kirsch im deutschen Volksschulrecht und in Hergangs pädagogischer Realencyklopädie 2. Aufl. Art. Classen bezeichnet dieses System als System der Sonderclassen, ohne jedoch diesen Namen auf Abtheilungen, die unter Einem Lehrer stehen, zu beschränken.

Die Trennung der Schulen in einzelne selbständige Classen, die sich mit einander in die gesammte Schulzeit zu theilen haben, steht im engsten Zusammenhang mit den Fortschritten, welche die neuere Zeit im Gebiete der Methode gemacht hat, da, je gründlicher und methodischer der Unterricht wurde, desto mehr das Bedürfnis entstand, auf die Zahl der Kinder und ihre Verschiedenheit nach Fähigkeit und Kenntnissen Rücksicht zu nehmen, während man früher, so lange auf ein geordnetes, regelrechtes Vorwärtsschreiten der Gesammtheit weniger Werth gelegt und das einzelne Kind mehr für sich ins Auge gefaßt wurde, diese Momente weniger in die Wagschale legte. Indessen war die Rücksicht auf die Unterrichtsmethode nicht die einzige, die für das Halbtagsschulsystem günstig stimmte, sondern es traten ihr noch mehrere andere Gründe zur Seite, von Dinter und Zerrenner an bis auf die neueste Zeit, die Rücksicht auf die erziehende Thätigkeit des Lehrers, auf die geistige und physische Natur des Kindes, auf das Verhältnis des Hauses zur Schule, auf die ökonomischen Umstände der Lehrer und Gemeinden. In diesen Beziehungen wird von den Freunden der Halbtagsschuleinrichtung zur Begründung ihres Satzes, daß es zweckmäßiger sei, den Kindern in getheilten Schulen weniger, etwa 3, als in ungetheilten 5—6 Stunden Unterricht zu ertheilen, 1) vor allem behauptet, bei einer größeren Zahl von Kindern, wie sie die ungetheilten Schulen in sich schließen, namentlich von Kindern verschiedener Altersstufen, leide die Ausbildung der Schüler, sowohl in formaler als auch in materialer Beziehung Noth, denn a) der Lehrer, den einzelnen Kindern ferner gerückt, und seine Kraft und Thätigkeit zu zersplittern genöthigt, vermöge sich nicht nach den Bedürfnissen der Kinder zu richten und sie daher weder zu einem geordneten Nachdenken und zur Selbstthätigkeit anzuleiten, noch in den Besitz der nöthigen positiven Kenntnisse zu setzen, so daß der Fortschritt ein sehr langsamer sei und das Schulziel nicht erreicht werde, während er bei einer kleineren Zahl gleichzeitig zu unterrichtenden Kinder sich genauer an die Individualität und die Entwicklungsstufe derselben anschließen und den Anforderungen, die an die Schule gemacht werden, leichter genügen könne; b) die Selbstbeschäftigung, welche für diejenige Abtheilung, die der Lehrer nicht unmittelbar unterrichtet, eintritt, habe nicht nur keinen Werth, sondern schade vielmehr den Kindern, insofern sie, der Aufmerksamkeit des Lehrers entzogen, an Unthätigkeit und ein dumpfes Hinbrüten gewöhnt werden und so ihre geistigen Kräfte erschlaffen. 2) Diesem Schaden wird der moralische zur Seite gestellt, der dadurch entstehe, daß die vielfach unbeaufsichtigten und unbeschäftigten Kinder einer ungetheilten Schule zuchtlos werden und allerlei üble Sitten annehmen, während die Scheidung in Classen den Lehrer in den Stand setze, erziehend auf seine Kinder einzuwirken und eine angemessene Schulzucht zu üben; 3) wird es für eine unnatürliche Steigerung und gefährliche Ueberreizung der Kinder erklärt, wenn sie 5—6 Stunden des Tags die Schule besuchen sollen; eine bloße Bewahranstalt sei die Schule nicht, und werden die Kinder stets in Athem erhalten und beschäftigt, so schade es ihrer Gesundheit und die Geisteskräfte bekommen durch die Ueberspannung leicht eine ver-

kehrte Richtung. 4) Ein Gesichtspunct anderer Art ist es, wenn zur Begründung der Classentrennung geltend gemacht wird, daß durch einen 5—6stündigen Unterricht das Kind den Arbeiten, die es für die Eltern zu verrichten habe, und eben damit der allernöthigsten Vorbereitung auf das spätere Leben zu viel entzogen und daß dadurch auf dem Lande in den meisten Fällen tief und unverantwortlich in die geheiligten Rechte des elterlichen Hauses eingegriffen werde. 5) Dazu tritt je nach den localen Verhältnissen die Rücksicht auf den ökonomischen Vortheil der Lehrer, der ihnen aus der Belohnung erwächst, die sie für den Unterricht mit vermehrter Stundenzahl erhalten, oder auf den finanziellen Stand einer Gemeinde, der ihr die Anstellung eines weiteren Lehrers erschwert. Für solche Classenschulen sprachen sich in früherer Zeit aus: Dinter in seinem Schulverbesserungsplan, zunächst für Landschulen in Sachsen, Ausg. von 1823; Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und der Unterrichtswissenschaft 1827; in neuerer Zeit Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, 4. Aufl. 1859, der zwar vorzugsweise einclassige Schulen im Auge hat, aber mit seinen Gründen sich im allgemeinen für die Halbtagsschulen ausspricht, Eisenlohr, über eine Veränderung des Organismus unseres Volksschulwesens, Blätter aus Süddeutschland 1845, 2—3, und Gutachten über die Zusatzartikel zum württ. Volksschulgesetz 1856, Kirsch, Volksschulrecht Bd. I. §. 46 und Hergangs Encyklopädie Art. Classen.

Diese Trennung einer Schule in Classen kann aber nicht als absolut zweckmäßig oder pädagogisch nothwendig erkannt werden, da, abgesehen davon, daß bei zu großer Schülerzahl nur die Trennung der Schüler überhaupt, nicht aber die Theilung unter Einem Lehrer als geboten erscheinen kann, die gegen die Beibehaltung der ungetheilten Schule und für die Theilung der Schulzeit aufgestellten Gründe sich noch nicht als unbedingt richtig bewährt haben. Denn wenn auch vollkommen zuzugeben ist, daß bei einer größeren Anzahl von Schülern die Wirksamkeit des Lehrers vielfach gehemmt und die Erreichung des Schulzwecks erschwert ist, daß auch die Ueberwachung mehrerer Abtheilungen der Schüler eine ganz besondere Fürsorge des Lehrers erfordert, so kann doch durch eine genaue Beaufsichtigung der Schüler und durch strenge Prüfung der Ausarbeitungen in Verbindung mit dem Monitoreninstitut den Nachtheilen, welche die Selbstbeschäftigungen in intellectueller und moralischer Beziehung bringen können, einem stummen Brüten und einer geisttödtenden Zerstreutheit, vorgebeugt werden, wie denn auch wenn das divide et impera innerhalb der ungetheilten Schule in der rechten Weise angewendet wird, bei einiger pädagogischer und didaktischer Gewandtheit des Lehrers eine individuelle Einwirkung auf die Schüler keineswegs abgeschnitten ist (s. Art. Doppelunterricht). Andererseits wird die Handhabung einer zweckmäßigen Disciplin und die Erziehung überhaupt durch das Zusammensein mehrerer Abtheilungen nicht so erschwert, daß der Lehrer dadurch gehindert würde, die sittliche Aufgabe der Schule zu lösen und durch Energie und Entschiedenheit den Geist der Ordnung unter seinen Schülern zu erhalten. Und sind nur die Schulstunden zweckmäßig auf die Tageszeiten vertheilt, sind die Pensen in angemessener Abwechslung an einander gereiht und fehlen die zur Erholung nöthigen Pausen nicht, so darf von der ungetheilten Schule weder für die geistige noch für die leibliche Gesundheit des Kindes Gefahr befürchtet werden. Was ferner die Behauptung betrifft, daß durch einen 5—6stündigen Unterricht das Kind dem Hause zu lange entzogen werde, so ist dagegen zu bemerken, daß auch neben einem längeren Schulbesuch den Kindern genug Gelegenheit zur Vorbereitung auf ihren späteren Beruf und zur Aneignung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die dem materiellen Leben dienen, geboten und hinreichende Zeit zur Theilnahme an den Geschäften des Hauses gegönnt ist. Uebrigens ist die Schule gegenüber von Einwendungen, die von Seiten einzelner Familien erhoben werden mögen, berechtigt, das Kind, das ihr die Familie übergeben hat, so lange des Tags zu beschäftigen, als es der Zweck der Schule erfordert, und das materielle Interesse des elterlichen Hauses, die Rücksicht auf den spätern Beruf der der ländlichen Bevölkerung angehörigen Kinder ihrer eigenen Auf-

gabe unterzuordnen, da die Schule ihr Recht über die Jugend nicht durch freiwillige Uebertragung von Seiten des Hauses erhält und eine bloße Stellvertreterin der Familie ist, sondern ihre Macht vom Staat und von der Kirche als den der Gemeinde und somit auch ihren einzelnen Familien übergeordneten Organismen zu Lehen trägt, so sehr andererseits ein freundliches Zusammenwirken mit dem Hause im Interesse der Schule liegt. Und wenn endlich die durch den Abtheilungsunterricht herbeizuführende Verbesserung der ökonomischen Lage der Volksschullehrer oder die Rücksicht auf die finanzielle Lage einer Gemeinde in die Wagschale gelegt wird, so zeigt sich eben darin, daß sehr häufig in der Absicht, eine der Arbeit und Stellung des Lehrers entsprechende Belohnung zu gewinnen und die Gemeindekassen zu schonen, das Motiv zu Errichtung von Halbtagsschulen liegt, am deutlichsten der Charakter dieser Anordnung als einer nur relativ-nothwendigen.

Wenn so einerseits die Grundsätze, auf die sich die Halbtagsschulen stützen, nicht Stand halten, so sprechen andererseits auch positive Gründe für die ungetheilte Schule. Eine längere Dauer der Schulzeit, als sie die Halbtagsschulen zulassen, ist nämlich unumgänglich dazu nothwendig, daß die Kinder der Volksschule, die bei der Verschiedenheit ihrer Gaben, ihrer Lernbegierde und ihrer sittlichen Beschaffenheit auch eine verschiedene Behandlung erfordern, nicht nur geistige Anregung, formale Verstandesbildung und durch einen methodischen Stufengang die erforderlichen positiven Kenntnisse in den einzelnen Fächern erlangen, sondern auch erzogen durch die Schule als eine organisirte Gemeinschaft für ein geordnetes Zusammenleben in der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinde herangebildet und so für das spätere Leben mit seinen mannigfaltigen Verhältnissen vorbereitet werden. Die Zeit, die in ungetheilten Schulen gewonnen wird, ist um so höher anzuschlagen, wenn bei einem concentrirenden und stufenmäßigen Unterricht in einzelnen Fächern, z. B. in der biblischen Geschichte, im Lesen, Rechnen, Singen, in den Realien verschiedene Abtheilungen vereinigt unterrichtet werden können, somit für den unmittelbaren Unterricht mehr als die Hälfte der Zeit gewonnen wird, ob auch dieser gemeinsame Unterricht für einen Theil der Schüler als Repetition, für einen andern als Vorausnahme gilt. Die Selbstbeschäftigung der Kinder, die bei dieser Einrichtung nöthig wird, darf keineswegs als ein nothwendiges Uebel angesehen werden, vielmehr ist sie, wenn sie vom Lehrer zweckmäßig geleitet, mit dem unmittelbaren Unterricht in die richtige Verbindung gebracht und gehörig controlirt wird, ein wichtiges Mittel in seiner Hand, die Schüler an selbständige Thätigkeit zu gewöhnen und in denjenigen Fächern zu fördern, die neben dem unmittelbaren Unterricht Einübung erheischen, wie eine günstige Gelegenheit, die Individualitäten zu berücksichtigen. Sie kann um so weniger entbehrt werden, je förderlicher eine Einübung unter den Augen und mit der Beihülfe des Lehrers für eine feste Einprägung des Gelernten ist (s. d. Art. Einübung) und je weniger von den Zöglingen der Volksschule im allgemeinen unter den mannigfach hemmenden Einwirkungen des alltäglichen Lebens ein selbständiges Nachdenken über den in der Schule behandelten Stoff oder auch nur eine pünctliche Ausarbeitung der Hausaufgaben erwartet werden darf. Uebrigens zeigt die Erfahrung, daß die Kinder selbst die Hand zur Selbstbeschäftigung bieten und sich derselben freuen, wenn ihr Interesse für den Gegenstand rege gemacht und ihnen ein deutlicher Fingerzeig für ihre producirende Thätigkeit gegeben worden ist (vgl. Kellner, die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen 1851, Nro. 59 und Ueber den Werth der Selbstbeschäftigung im Gegensatz gegen die Halbtagsschulen, „der Helferdienst" im Brandenburger Schulblatt 1857, Januar und Februar.) Wird außer diesen Vortheilen für die intellectuelle und moralische Ausbildung der Schüler noch erwogen, daß, wie es notorisch ist, nur ein körperlich kräftiger und geistig rüstiger Lehrer 2 oder gar 3 selbständige Classen je mit der entsprechenden Stundenzahl zu unterrichten vermag und daß selbst bei einem solchen Lehrer Frische und Lebendigkeit nachlassen, wenn er mehrere Abtheilungen mit einer immerhin bedeutenden Schülerzahl und mit vorherrschend unmittelba-

rem Unterricht in einer das Normale überschreitenden Anzahl von Stunden zu unterrichten hat, und werden auch die Gründe mehr untergeordneter Art nicht unberücksichtigt gelassen, die größere Freudigkeit der Kinder zum Schulbesuch bei gleicher Unterrichtszeit, die bei weiterer Entfernung nothwendig werdende Begleitung der jüngern Kinder durch ältere, der Vortheil, der daraus entsteht, daß alle Kinder zu den angemessensten Tagesstunden ihren Unterricht erhalten, während bei den Halbtagsschulen im strengen Sinn ein Theil der Kinder nur Nachmittags die Schule besucht, der Gewinn, den die jüngeren Kinder aus dem Zusammenleben mit den älteren ziehen: so muß nicht nur gemeinsamer Unterricht mehrerer Abtheilungen bei einer relativ kleineren Anzahl von Schülern als das Zweckmäßigere erkannt, sondern selbst dann, wenn einem Lehrer mehr- oder verschiedenartigere Schüler zugetheilt sind, als es vom rein pädagogischen Standpunct aus wünschenswerth ist, die Vereinigung der Abtheilungen der Einrichtung von Halbtagsschulen vorgezogen werden, so lange überhaupt der Lehrer noch im Stande ist, die ihm anvertrauten Schüler mit seiner erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit zu bewältigen.

Dagegen wird selbst von dieser Seite aus das Halbtagsschulsystem nicht absolut verworfen, und es ist in der That eine Vertheilung der Schüler Eines Lehrers in selbständige Classen nicht zu vermeiden, wenn 1) die Zahl der aus 2 oder mehreren Abtheilungen bestehenden Schüler eine solche Höhe erreicht, daß der Lehrer die Masse nicht mehr zu übersehen und die einzelnen Kinder nicht mehr nach ihrer Individualität und ihrem Bedürfnis zu unterrichten und zu erziehen vermag, 2) die Abtheilungen bei stärkerer Besetzung so unter sich verschieden sind, daß der Lehrer nicht alle gehörig beaufsichtigen oder zweckmäßig beschäftigen, namentlich die für den unmittelbaren Unterricht der einzelnen Abtheilungen nöthige Zeit nicht gewinnen kann. Dieser Nothstand, daß die Zahl der Schüler das für einen Lehrer zuläßige Maß überschreitet, kann eintreten, wenn wegen Mittellosigkeit der Gemeinde, welche die Kosten zu tragen hat, die Anstellung eines weiteren Lehrers oder die Einrichtung eines Schullocals auf Schwierigkeiten stößt, wenn Mangel an Lehrern herrscht oder den bereits angestellten durch Abtheilungsunterricht ein ökonomischer Vortheil verschafft werden soll.

Wann die Schülerzahl diese Höhe erreiche, daß Classenunterricht nothwendig wird, darüber sind die Ansichten verschieden. Das richtige Maß wird eingehalten werden, wenn die Zahl der Schüler, die ein Lehrer gleichzeitig zu unterrichten hat, auf 90 bestimmt und für eine größere Anzahl bis zu 120 Abtheilung in selbständige Classen gefordert wird, sofern nicht wegen der Verschiedenheit, welche hinsichtlich des Alters und der Kenntnisse unter den einzelnen Abtheilungen stattfindet, schon für eine geringere Schülerzahl Abtheilungsunterricht zu verlangen ist. Dieser zweite Fall tritt ein, wenn bei ungefähr 60 oder mehr Schülern in den Hauptfächern mehr als 3 Abtheilungen zu bilden sind, was in der Regel in den Schulen geschehen muß, welche alle 7 oder 8 Jahresclassen vereinigen, und leicht geschehen kann, so oft die jüngste Jahresclasse mit mehreren andern vereinigt ist, weil jene noch mehr als andere Abtheilungen das unmittelbare Eingreifen des Lehrers in Anspruch nimmt und nur in beschränktem Maße zur Selbstbeschäftigung angehalten werden kann. Solcher selbständigen Classen sollten in der Regel nicht mehr als 2 gebildet werden, weil sonst die Zahl der Schulstunden zu sehr vertheilt oder die Kraft des Lehrers zu stark in Anspruch genommen würde. Die Unterrichtszeit hat sich auf 6, beziehungsweise 4 Stunden täglich zu erstrecken. Eine Vereinigung der sonst getrennten, aber nach Kenntnissen und Alter einander näher stehenden Abtheilungen in einzelnen Fächern oder ein Zusammensein mehrerer Abtheilungen, von denen die eine unmittelbar unterrichtet wird, die andere sich selbst beschäftigt, in einzelnen Stunden ist, sofern es die Localität gestattet, nicht ausgeschlossen, doch darf diese Vereinigung nicht zu weit ausgedehnt werden, wenn nicht die ganze Einrichtung von Halbtagsschulen illusorisch werden soll. Eine unter denselben Umständen zuläßige Modification dieses Systems ist es, wenn mehrere Lehrer sich unter eine Anzahl Classen

theilen, so daß jeder von ihnen außer seiner Classe, die er allein zu unterrichten hat, noch mit einem oder mehreren Lehrern gemeinschaftlich eine 2. Classe übernimmt. Wenn als weiterer Fall, in welchem Halbtagsschulen zugelassen werden können, die Beschäftigung der Kinder in Fabriken oder die Verbindung einer Arbeitsschule mit der Lernschule bezeichnet wird, so ist in dieser Beziehung große Vorsicht anzurathen, da, wenn auch zugegeben werden muß, daß die Arbeit in den Fabriken auf die intellectuelle und sittliche Haltung des Kindes wohlthätig einwirken kann und daß die Arbeitsschule ihren großen Werth hat, doch gerade für die Kinder, die in Fabriken Arbeitsverdienst zu suchen haben, eine längere Dauer des Schulbesuchs von Bedeutung ist, auch um einzelner Kinder willen nicht die Mehrheit verkürzt werden darf (s. d. Art. Fabrikschulen) und da andererseits durch die Thätigkeit in der Arbeitsschule kein Ersatz für das geboten wird, was die Lernschule leistet. Alle diese Einrichtungen erfordern Lehrer, die ein reicheres Maß von geistiger Beweglichkeit und Scharfblick besitzen, wenn nicht das Ebenmaß der Schulordnung Noth leiden und dem Lehrer die Uebersicht über die einzelnen Zweige der Lehrthätigkeit verloren gehen soll, und hier ist nun auch die Stelle, an welcher der Lehrplan von Goltzsch seine Bedeutung erhält (s. Art. Elementarschule).

Gegen die Classenschulen und für Trennung der Abtheilungen bloß in Nothfällen sprechen sich aus: Curtman, Lehrb. der Erz. u. des Unterr. 5. Aufl. Thl. III. in den §§. von der Volksschule mit natürlichen und mit combinirten Classen, Gräfe, Die deutsche Volksschule, Bd. I. §. 101, Riecke, Erziehungslehre §. 46, ebenso gegen den Abtheilungsunterricht im allgemeinen, aber für den successiven Unterricht in Schulen mit Einem Lehrer: Denzel, Einl. 3. Aufl. 2. Thl. §. 71, 79, Palmer, ev. Pädagogik 2. Aufl. S. 560, 561, Stirm, Bl. aus Südd. 1848, 1. Selbst Eisenlohr (s. oben) wird vornehmlich durch einen relativen Grund, den ökonomischen Vortheil der Lehrer, für den Abtheilungsunterricht günstig gestimmt. Unter denselben Gesichtspunct stellen ihn die Motive zu dem von dem k. württ. Cult.-Ministerium 3. Novbr. 1855 der Oeffentlichkeit übergebenen Gesetzes-Entwurf. Auch Hauber (Bericht der Kirchen- und Schul-Commission der württ. Kammer der Abgeordn.) ist nur in besondern Fällen für Abtheilungsunterricht. Was die neueren Schulordnungen betrifft, so ist die Abtheilung in separirte Classen unbedingt vorgeschrieben in Baden (1834), wo auf eine häufig beengende Weise die Classeneintheilung durch das Gesetz bestimmt ist (s. d. Art.), im Kgr. Sachsen (1835), in Sachsen-Gotha (1835), Anhalt-Dessau (1850); gestattet ist die Trennung theils mehr nur ausnahmsweise in Nothfällen, theils häufiger, namentlich auch mit Rücksicht auf den Gehalt der Lehrer, im Großherzogthum Hessen (1832) bei 60—100 Schülern, in Preußen, Grundzüge u. s. w. von 1854, die sich gegen die Halbtagsschule aussprechen und nur ausnahmsweise in einclassigen Schulen bei mehr als 80 Schülern, übrigens unter besonderen Verhältnissen auch sonst, die Trennung in 2 Abtheilungen zulassen, in Württemberg (1858) in Schulen, welche sämmtliche Jahrescurse umfassen, bei 60—120, in Schulen mit mehreren Lehrern bei 90—130 Schülern, in Bayern (s. Art. Bayern), in Waldeck (1855) bei 80—120. Einzelne neuere Gesetzgebungen, wie die von Schwarzburg-Sondershausen (1852), Coburg-Gotha (1858), Oldenburg (1859) kennen keinen Abtheilungsunterricht, auch in Frankreich wird er nicht zugelassen (s. d. Art. Frankreich). Wegen der ländlichen Geschäfte findet zur Sommerszeit in verschiedenen Ländern Abtheilungsunterricht statt. **Dörtenbach.**

Hamann, J. G. Literatur: Die Hauptquelle bilden natürlich Hamanns Schriften, herausgegeben von Fr. Roth, 8 Bde. 1821—43, wozu noch der Briefwechsel H.s mit Fr. H. Jacobi gehört, in den Werken des Letztern Bd. IV, Abth. 3. Das biographische Hauptwerk, das zugleich eine werthvolle Nachlese zu den genannten Sammlungen bietet, ist Gildemeister, Hamanns Leben und Schriften 3 Bde. 1857 f.; es verfolgt H.s Leben und Schriftstellerei bis in die geringfügigsten Einzelnheiten, giebt aber über das Eingreifen H.s in die geistigen Bewegungen seiner Zeit doch nicht immer den gewünschten Aufschluß, ist auch im allgemeinen etwas zu panegyrisch gehalten.

Unter den kürzeren Biographieen ist die brauchbarste von Carvacchi, biographische Erinnerungen an J. G. Hamann, 1855. Das in pädagogischer Beziehung Interessanteste aus H.s Leben und Schriften ist zusammengestellt in K. von Raumers Gesch. der Pädag. II, 309 ff. Unter dem vielen, was sonst über Ham. geschrieben worden ist, verdient vor allem Hegels Kritik über H.s Schriften (in den Jahrbüchern f. wissensch. Kritik 1828, wieder abgedruckt in Bd. XVII der Werke) hervorgehoben zu werden, wenn auch der religiöse Kern in Ham. von Hegel nicht ganz gerecht gewürdigt worden ist (freilich immerhin gerechter als von Gervinus, Geschichte der deutschen Nationallit. IV, 436 ff.). Sehr fleißig gearbeitet ist Wilh. Müller, de Hamanni vita et scriptis Bresl. 1842. Doch wird diese Schrift weit übertroffen durch die Abhandlung von W. Dilthey über Ham. in der deutschen Zeitschrift für christl. Wissenschaft und christl. Leben 1858 Nr. 40 ff. Außerdem vgl. Vilmar, Geschichte der deutschen Nat.-Lit. II, 102, den Art. Hamann von Lange in Herzogs theolog. Realencykl., K. Fischer, Geschichte der neueren Philos. II, 538 ff. u. s. w.

Johann Georg Hamann wurde den 27. August 1730 zu Königsberg in Preußen geboren. Der Vater, ein beliebter Wundarzt, war ein schlichter Mann, der Doctors- und Hofrathstitel verschmähte, um als „altstädtischer Bader" zu leben und zu sterben, dabei streng rechtlich und billig „ohne Ansehung der Person, Gestalt und Form." In seinem Hause herrschte neben altväterlicher prunkloser Sitte ein bürgerlich behagliches Wohlleben (Schr. VII, 76 f. 163). Von beiden Eltern rühmt Ham. (I, 153), daß sie Feinde des Müßiggangs und Freunde göttlicher und menschlicher Ordnung gewesen seien und in der Erziehung ihrer Kinder sich nicht mit dem bloßen Schein ihrer Pflichten und dem Ceremoniell begnügt haben. „Wie viel," schreibt er später, nachdem er Hofmeisterserfahrungen gemacht, „bin ich der Vorsehung schuldig, die meine Erziehung besseren Eltern anvertraut hat, als die ich bisher kennen lernen." Als ein Erbe dieser Eltern darf bei Ham. die ihm eigene Anhänglichkeit an derbe, einfache Häuslichkeit, sein Widerwille gegen allen Schein und Prunk und namentlich jene Aufrichtigkeit betrachtet werden, die in Bezug auf seine eigene Person wie auf andere oft nur zu rückhaltlos sich äußert. Die Eltern, die ihre zwei Söhne, von denen Johann Georg der ältere war, „schlecht und recht in Kleidung, und in andern Thorheiten kurz" hielten (I, 154), scheuten doch keinen Aufwand für ihre Ausbildung. Im Hause selbst, das eine Zuflucht armer Studenten war, gab es Gelegenheit, in Sprachen, Musik u. s. w. sich zu üben. Mit dem eigentlichen Unterricht, den der junge H. erhielt, war es freilich längere Zeit schlecht bestellt. Sein erster Lehrer, ein abgesetzter Geistlicher, suchte ihm Latein ohne Grammatik beizubringen. Dann wurde er in die Winkelschule des Prorectors Röhl versetzt, eines Meisters „im Schlendrian der Schulkünste," der sich schmeichelte, aus H. einen großen Lateiner und Griechen erzogen zu haben; konnte er doch „einen Römer verdeutschen, ohne die Sprache noch den Sinn des Autors zu verstehen." „So waren," schreibt er I, 156, „meine lateinischen und griechischen Zusammensetzungen Buchdruckerarbeit, Taschenspielerkünste, wo das Gedächtnis sich selbst überfrißt und eine Schwindung der übrigen Seelenkräfte entsteht, weil es an einem gesunden und gehörigen Nahrungsstoffe fehlt." Das Urtheil wurde nicht gebildet; er fand sich mit einer Menge Wörter und Sachen überschüttet, deren Verstand, Grund und Zusammenhang er nicht kannte, und suchte selbst immer mehr ohne Wahl und Ueberlegung auf einander zu schütten; und „diese Seuche hat sich über alle meine Handlungen ausgebreitet, daß ich mich endlich in einem Labyrinth gesehen habe, von dem ich weder Aus- noch Eingang noch Spur erkennen konnte" (I, 157). In der That ist in H.s Kopf immer etwas chaotisches geblieben, so mächtig der Geist war, der über der rudis indigestaque moles schwebte. Bei dem dritten Lehrer, in dessen Hände H. kam, wurde er, statt mit der lautern Milch des Evangeliums genährt zu werden, mit Notizen aus der Streittheologie und Ketzergeschichte vollgestopft, während gleichzeitig ein Lehrbursche seines Vaters ihn in den Bann der geheimen Jugendsünden hineinzog. Endlich entschloß sich sein Vater,

ihn in die Kneiphöfische Stadtschule zu schicken, wo er unter die Leitung wackerer Lehrer kam. Hier erlangte er die ersten Begriffe von Philosophie, Mathematik, von Theologie und Hebräischem, und sein Gehirn wurde so „zu einer Jahrmarktsbude von ganz neuen Waaren." Mit diesem „Wirbel" bezog er im Frühling 1746, also noch nicht 16 Jahre alt, die Universität. Anfangs zum Studium der Theologie bestimmt, gieng er bald zur Jurisprudenz über, doch auch dies nur zum Scheine, denn er huldigte vornehmlich den schönen Wissenschaften und jener Geniesucht, die eine Erhabenheit darin sucht, „nicht für Brod zu studiren, sondern nach Neigung, zum Zeitvertreib und aus Liebe zu den Wissenschaften selbst, daß es besser wäre, ein Märtyrer, denn ein Taglöhner und Miethling der Musen zu sein" (I, 172). Nach fünfjährigem Aufenthalt auf der Universität entschloß er sich, um die Welt zu sehen, zugleich aber einem tief in ihm wurzelnden pädagogischen Triebe folgend, zunächst sein Glück als Hauslehrer zu versuchen. Er übernahm 1752 die nächste beste Stelle, die sich ihm darbot, bei einer Baronin von Budberg in Kurland, um hier, wie er schreibt, sich selbst, seinen Unmündigen und eine unschlachtige, rohe und unwissende Mutter zu ziehen. Hiebei gieng er „wie ein muthig Roß im Pflug" mit vielem Eifer, redlichen Absichten, aber mit wenig Klugheit und zu viel Selbstvertrauen zu Werke, und machte sich außerdem durch ungesellige und wunderliche Lebensart anstößig. Zum plötzlichen Bruche aber führte die rücksichtslose Offenheit, mit der er sich gegen die Baronin über die Unfähigkeit ihres Sohnes aussprach, und die Anzüglichkeit, mit der er dieser Dame zu Gemüth führte, daß Eltern von der Erziehung ihrer Kinder einst Rechenschaft abzulegen haben und daß es darum nicht bei ihnen stehe, „sie in Puppen, Affen, Papageien oder sonst etwas noch ärgeres zu verwandeln." Die Antwort war augenblickliche Entlassung. *)

Der erste pädagogische Versuch war also mislungen. Ham. „wickelte sich in den Mantel der Tugend und Religion ein, um seine Blöße zu decken, schnaubte vor Wuth, sich zu rächen und zu rechtfertigen." Bei einer solchen Gemüthsstimmung war es nicht zu verwundern, daß er auch auf der zweiten Hofmeistersstelle, bei dem General von Witten in Grünhof, wo sich alles besser anließ, durch Ungeduld und Heftigkeit seine Tage trübte, so daß er auch dieses Verhältnis nach einem Jahre mit Verdruß abbrach. Es wurde später auf kürzere Zeit wieder angeknüpft, äußerlich freundlich, doch ohne dem ruhelosen Manne, der von der „Thorheit" nicht lassen konnte, „treuer zu sein in fremden Angelegenheiten, als man von ihm verlangte" (I, 276), wirklich Befriedigung zu gewähren. War er sich doch schon damals wohl dessen bewußt, daß an dem Erzieherberuf „ein Mühlstein hängt, der mit einer unermeßlichen Tiefe droht." Die Nachricht von dem gefährlichen Zustand seiner kranken Mutter nöthigte ihn zu schleuniger Rückkehr nach Königsberg. Welche Eindrücke er an dem Sterbebette der Mutter empfieng, hat er selbst in dem Denkmal, das er ihr damals gesetzt (II, 330 ff.), geschildert. Sein Gewissen sagt ihm, daß er bis jetzt umsonst gelebt; er vernimmt „das Rauschen des ewigen Richters," hofft aber noch Rettung auf den Trümmern seiner Jahre von dem, „welcher die verklärten Narben seiner Liebe auf dem Richterstuhl an seinem Leibe trägt." Redet doch die Geschichte Gottes „nichts als Treue." Wir ahnen bei der Lesung dieses Aufsatzes, daß der selig vollendeten Mutter „Spuren nach der Heimat des Christen" auch diesem Sohne noch den Weg zum Frieden zeigen werden,

*) Der höchst merkwürdige Aufkündigungsbrief der Baronin (I, 254) lautet:

„Herr Hamann, Da die Selben sich gahr nicht bey Kinder von Condition zur information schicken, noch mir die schlechte Briefe gefallen, worin Sie meinen Sohn so auf eine gemeine und niederträchtige Art abmalen vielleicht kennen Sie nicht anders judiciren als nach Ihrem Eugenen pohtré, ich Sehe Ihnen auch nicht anders an als eine Seuhle mit vielen Büchern umbhangen welches noch gahr nicht einen geschickten Hoff Meister ausmacht, und mir auch schreiben Ihre Freuheit und Gemüthsruhe zu lieb haben sie auf eine Anzahl von Jahre zu verkauffen, ich will weder Ihre so vermeinte Geschicklichkeit noch Ihre Jahre verkauft in meinem Hause sehen, ich verlange Ihnen gahr nicht bei meinen Kindern, machen Sie sich fertig Montag von hier zu reisen."

wenn auch sein Leben noch in der nächsten Zeit nur ein pathologisches Interesse zu erwecken geeignet ist. — Während seines Aufenthaltes in Kurland war H. in freundschaftliche Verbindung getreten mit dem Berens'schen Handlungshause in Riga, das er (I, 39) so ansprechend geschildert hat. Einer der Söhne desselben, Johann Christoph, hatte ihn für nationalökonomische Studien gewonnen und namentlich zur Herausgabe einer Uebersetzung von Dangueils Anmerkungen über die Vortheile und Nachtheile von Frankreich und Großbritannien in Ansehung des Handels 1756 veranlaßt. In dem von H. beigefügten Anhange, der die Sammlung seiner Schriften eröffnet, sind von Interesse die Betrachtungen über die Bedeutung der Familien als der Elemente der bürgerlichen Gesellschaft und über den durch Beispiel und Erziehung sich forterbenden Familiengeist, „welcher Städte gebaut hat und durch den sie bestehen." Jetzt übertrug ihm das Berens'sche Haus für gewiße geheim gehaltene mercantilische Zwecke eine große Geschäftsreise, die zunächst nach Hamburg, Bremen und Amsterdam sich erstrecken sollte, nachher aber bis England sich ausdehnte. In London durch einen lüderlichen Menschen, dem er sich in dem Wahn, ihn bessern zu können, hingegeben hatte, zu leichtsinnigem Herumlungern verführt, verfiel er einer körperlichen und ökonomischen Zerrüttung, unter deren Druck endlich der Stachel seines Gewissens durchdrang. Er begann mit Aufrichtigkeit das Buch zu lesen, das der letzte Trost seiner Mutter gewesen; da wars ihm, als lese er in Israels Geschichte seinen eigenen Lebenslauf. Welchem Gericht er nun sein ganzes bisheriges Leben unterwarf, wie er durch die „Höllenfahrt der Selbsterkenntnis" zum neuen Leben sich emporrang, zeigen die Gedanken über seinen Lebenslauf (I, 151 ff.), die er damals für seine Angehörigen und Freunde zum Zeugnis seiner Sinnesänderung aufsetzte, — ein Seitenstück zu Augustins Confessionen. Außerdem sind noch die tiefsinnigen biblischen Betrachtungen eines Christen und die Brocken gegen das Ende des Londoner Aufenthalts im Frühling 1758 verfaßt. — Aus England nach Riga zurückgekehrt, faßte H., so aussichtslos seine Lage war, plötzlich, wie er meinte, vermöge göttlicher Eingebung (I, 237) den Entschluß, die Schwester seines Freundes Berens zu heirathen. Das Mädchen zeigte sich geneigt, aber die Brüder verweigerten ihre Einwilligung; schied doch jetzt eine tiefe Kluft die alten Freunde. Noch galten sie sich freilich gegenseitig zu viel, als daß es nicht zu gründlicher Auseinandersetzung hätte kommen müßen. Sie erfolgte, da H. im März 1759 zu seinem kranken Vater zurückgekehrt war, auf schriftlichem Wege, wobei Rector J. G. Lindner in Riga, der später auch noch Kant zu Hülfe nahm, den Vermittler machte. Die hierauf sich beziehenden Briefe gehören zu den in psychologischer Hinsicht interessantesten der Sammlung. Auf der einen Seite erscheint jene pelagianische Correctheit, für welche H.s innere Erlebnisse geradezu unverständlich, ja ekelhaft sind. Der Welt möchte Berens den alten Freund, den er jetzt für einen Mischmasch von einem großen Geist und einem elenden Tropf erklärt, wieder nutzbar, ja ihn zum Bekehrer der Freigeister machen, aber eben darum seine Religion von Aberglauben und Schwärmerei reinigen (I, 357, 366). Auf der andern Seite zeigt H. die souveräne Haltung eines durch die Wahrheit frei gewordenen, seiner Sache gewißen Geistes, der stolz ist in dem, was die Welt für alte Lumpen achtet, weil er weiß, daß diese Lumpen ihn aus der Grube gerettet haben, vgl. Jer. 38, 11 (I, 395). Da jeder der beiden Theile dem andern vergeblich zur Selbsterkenntnis verhelfen will, kommt es zum völligen Bruche, den auch ein nochmaliges persönliches Zusammentreffen in Königsberg nicht abzuwenden vermag. — In pädagogischer Hinsicht beachtungswerth sind die Briefe, welche H. in dieser Zeit an den jüngeren Lindner, der sein Nachfolger in Grünhof geworden war, und an seine früheren Zöglinge geschrieben hat. — In der glücklichen Muße, deren sich Ham. damals im väterlichen Hause erfreute (VII, 73), eröffnete er noch 1759 seine eigentliche Autorschaft mit den sokratischen Denkwürdigkeiten (II, 1 ff.). Die Keime dieser Schrift liegen in dem vorangegangenen Briefwechsel mit Kant und Lindner. Sie ist die Selbstrechtfertigung Ham.s; im Bilde des Sokrates, der sich unwissend stellt, um seine Mit-

bürger zur Selbsterkenntnis und Weisheit zu führen, zeichnet H. sich selbst und sein Verhältnis zu den beiden genannten Freunden und zum Publicum. „Wie aber das Korn aller unserer natürlichen Weisheit verwesen, in Unwissenheit vergehen muß, und wie aus diesem Tode, aus diesem Nichts das Leben und Wesen einer höheren Erkenntnis neugeschaffen hervorkeime, so weit reicht die Nase eines Sophisten nicht" (II, 38); und so weit reichte auch die Nase der Recensenten des Buches nicht. Wenn selbst solchen, die es günstig aufnahmen (wie Mendelssohn in den Literaturbriefen), trotz des aus 1 Kor. 8, 2 f. dargebotenen Schlüssels, das feinere Verständnis fehlte, so widerfuhr dagegen in den Hamburger Nachrichten dem Buche die Ehre, als Ausgeburt eines kranken Kopfes, den man in ein Spinn- oder Raspelhaus schaffen sollte, gebrandmarkt zu werden. Ham. aber ließ nun rasch weitere Flugschriften und Flugblätter folgen, zuerst die Wolken (II, 51 ff.) zur Züchtigung des Hamburger Recensenten, dann die Kreuzzüge eines Philologen, zwölf Stücke, von denen die Aesthetica in nuce (II, 256 ff.) für die Erkenntnis des H.schen Standpuncts das wichtigste ist, außerdem hier besonders folgende hervorzuheben sind: Aristobuli Versuch über eine akademische Frage, nämlich die Aufgabe der Berliner Akademie sur l'influence réciproque du langage sur les opinions et des opinions sur le langage (II, 118 ff.); vermischte Anmerkungen über die Wortfügung in der französischen Sprache (II, 133 ff.) und das Kleeblatt hellenistischer Briefe (II, 201 ff.). Worauf dieser merkwürdigen Sammlung tiefstes Absehen gieng, hat H. später (II, 495) in der herrlichen Stelle ausgesprochen: „was sollen wir vom Geschmack des Philologen sagen? Erstlich deutet sein Name einen Liebhaber des lebendigen, nachdrücklichen, zweischneidigen, durchdringenden, markscheidenden und kritischen Wortes an, vor dem keine Creatur unsichtbar ist, sondern alles liegt bloß und im Durchschnitt vor seinen Augen; hiernächst funkelt im Panier seiner fliegenden Sammlung jenes Zeichen des Aergernisses und der Thorheit, in welchem der kleinste Kunstrichter mit Constantin überwindet und das Orakel des Gerichts zum Siege ausführt." — In das im engern Sinn pädagogische Gebiet gehören aus dieser Zeit die fünf Hirtenbriefe, das Schuldrama betreffend 1763 (II, 413), mit einer schon 1759 geschriebenen Zugabe „zweener Liebesbriefe an einen Lehrer der Weltweisheit, der eine Physik für Kinder schreiben wollte" (II, 443). In den letztern tritt Ham. etwas übermüthig gegen Kant auf; sie sind aber reich an trefflichen Bemerkungen über die an einen Kinderschriftsteller zu stellenden Forderungen. — Diese Schriften, die von den Wortführern der Aufklärung verhöhnt wurden, erweckten bei den tieferen Geistern jener Zeit ein um so lebendigeres Interesse für Hamann. Vor allem trat Herder seit 1764 mit ihm in ein inniges Freundschaftsverhältnis, das erst durch den Tod gelöst wurde; bei keinem andern haben die „Samenkörner großer Wahrheiten" in Ham.s Schriften (vgl. Herders Werke zur schönen Lit. I, 125) so befruchtend gewirkt. Allein der Magus im Norden, wie Präsident von Moser in Darmstadt Ham. betitelt hatte, darbte trotz seines Rufes. Hatte er sich früher nicht „in Falten" legen wollen, um einer Bedienstung werth zu erscheinen, ja den um seine Zukunft besorgten Freunden erklärt, daß seine Bestimmung weder zu einem Staats-, Kauf- noch Weltmann sei, so war doch 1763 das Aemtchen eines unbesoldeten Copisten bei dem Stadtmagistrat, dann das eines Kanzlisten bei der Kriegs- und Domänenkammer von ihm nicht verschmäht worden. Lange freilich hielt er es in dieser Schreiberstellung nicht aus. Hierauf betheiligte er sich eine Zeit lang bei der neu begründeten Königsberger Zeitung. Eine Reise nach Deutschland, die er auf Mosers Aufforderung unternahm, führte zu keiner Versorgung, ebenso wenig der darauf folgende Aufenthalt in Mitau. Das Jahr 1767 brachte ihm in Folge des Todes seines Vaters ein kleines Erbe sammt der ihm fortan Widerwärtigkeiten in Fülle bereitenden Sorge für den geisteskranken Bruder, ferner die Stelle eines Uebersetzers bei der Accisedirection, von der er erst nach zehnjährigem Harren zu dem etwas einträglicheren und minder geschäftsvollen Amte eines Packhofverwalters vorrückte. Im Jahr 1767 scheint er auch die

berüchtigte, hier nicht weiter zu erörternde „Gewissensehe" mit der Magd seines Vaters geschlossen zu haben. Unter dem Drucke häuslicher Sorgen, die ungeachtet seiner Pünctlichkeit in Geldangelegenheiten durch ein gewisses Ungeschick im Haushalten (vgl. VII, 163) gesteigert wurden, setzte er mit eisernem Fleiße seine Studien fort. Seine Lesegier blieb unersättlich und war dabei mit eigenthümlicher Beharrlichkeit gepaart; war er doch der Ansicht, daß jedes angefangene Buch beendigt werden müße, selbst ein schlechtes, denn auch ein solches enthalte noch Goldkörner. In freien Stunden liebte er besonders den Umgang mit Jünglingen, auf deren Geschmacks- und Herzensbildung er einzuwirken und deren Studien er durch seinen Rath zu leiten suchte. Daneben fand er noch Zeit über die verschiedenartigsten Materien zu schriftstellern und einen ausgebreiteten Briefwechsel zu führen. — Von 1771 an betheiligte sich Hamann namentlich bei den damaligen Verhandlungen über den Ursprung der Sprache. (Die hieher gehörigen Schriften finden sich im 4. Bande der Sammlung). Es war ein Zeitthema, ob die Sprache göttlichen oder menschlichen Ursprungs sei; von der Berliner Akademie war ein Preis auf die beste Schrift über diesen Gegenstand gesetzt worden. Zunächst erschien nun eine anonyme Schrift (von Tiedemann) „Versuch einer Erklärung des Ursprungs der Sprache," worin das „Begleiten des Denkens mit Tönen" für eine durch die Noth herbeigeführte, durch Beobachtung der Thiere unterstützte Erfindung erklärt wurde. Diese Schrift wurde von Ham. kurz abgefertigt (IV, 3 ff.). Erst Herders bekannte Abhandlung gab ihm Veranlassung sich näher auf die Frage einzulassen; in der Beantwortung derselben tritt er hauptsächlich dadurch Herder entgegen, daß er die Entstehung der Sprache in letzter Instanz aus dem geheimnißvollen Rapport ableitete, in den der neugeschaffene Mensch zu dem in allen Erscheinungen der Natur sich ihm offenbarenden Gotte gestellt war. „Alles, was der Mensch am Anfang hörte, mit Augen sah, beschaute und seine Hände betasteten, war ein lebendiges Wort, denn Gott war das Wort" IV, 33 (vgl. Steinthal, der Ursprung der Sprache, 1858, S. 42—60, wo übrigens Ham.s Ansicht nicht sowohl gewürdigt, als herabgewürdigt ist). — Näher berührt das pädagogische Gebiet die neue Apologie des Buchstabens H oder außerordentliche Betrachtungen über die Orthographie der Deutschen 1773 (IV, 115 ff.) Unter der Maske eines alten Schulmeisters schreibt hier H. gegen den Exrector Damm, der den „von unachtsamen, undenkenden Brodschreibern und sogenannten Kanzellisten" unnöthigerweise in die Sylben eingeschobenen Buchstaben H beseitigt wissen will, weil „wer in der Orthographie des kleinen Buchstabens H nicht treu ist, auch in den großen Offenbarungen und Geheimnissen der allgemeinen, gesunden und praktischen Menschenreligion gern untreu und ungerecht ist." Und wirklich kann auch der alte Schulmeister den Scrupel nicht unterdrücken, wie durch diesen überflüßigen Buchstaben gleich beim Buchstabiren in die Kindesseele „der erste Same des verderblichen Glaubens ohne Einsicht des zureichenden Grundes ausgestreut," der Anfang gemacht wird, „die aller Kindervernunft widersprechendsten Satzungen blindlings nachbeten zu lehren." Schon hieraus ist zu errathen, wie neben und hinter dem vulgären Rationalismus in der Sprachlehre der pädagogische und philosophisch-theologische gezüchtigt wird, und dies besonders in dem zweiten Theil, in dem der Buchstabe H seine Apologie gegen die „kleinen Propheten" selbst führt. Eine Fortsetzung des hier gegen die „Otographie" (das Schreiben nach der Aussprache) unternommenen Streites bildet, was Ham. später gegen Klopstocks Versuch, die deutsche Orthograhie zu reformiren, geschrieben hat, nämlich die zwei Scherflein zur neuesten deutschen Literatur 1780 (VI, 27), womit man die Briefe VI, 80, 123, 164 vergleichen kann. Ferner sind als in die Pädagogik einschlagend noch aus dem Briefwechsel des J. 1783 zu erwähnen die auf den Unterricht des jungen Lindner, den H. in sein Haus aufgenommen hatte, sich beziehenden Briefe VI, 314, 322, 332, und die köstlichen Briefe an seinen Sohn VI, 335, 362, zu denen Gildemeister (II, 441) einen herrlichen Nachtrag geliefert hat. — Im J. 1784 hat Ham. seine berühmte, gegen Mendelssohns Jerusalem gerichtete Schrift Golgatha

und **Scheblimini** (VII, 17) verfaßt. Die vernichtende **Kritik**, welche hier — meist in Form der Parodie — an den von Mendelssohn entwickelten Sätzen des Wolf'schen Naturrechts geübt wird, giebt Veranlassung zu tiefsinnigen Erörterungen über Religion und Offenbarung, Gesetz und Evangelium, Glauben und Wissen, Staat und Kirche. Die pädagogische Weisheit, welche Mendelssohn in der angef. Schrift gelegentlich auch vorträgt, wird von Ham. nicht berücksichtigt. Ebenfalls in das J. 1784 fällt die Abfassung der übrigens von Ham. selbst aus Rücksicht auf Kant nicht veröffentlichten Abhandlung **Metakritik über den Purismum der reinen Vernunft** (VII, 1 ff.) über die besonders **Hegel** (Werke XVII, 83 ff.) zu vergleichen ist. — In jener Zeit, da Ham. seine bedeutendsten Bücher schrieb, befand er sich in einer verzweiflungsvollen Lage. Sein Gehalt war durch Entziehung bedeutender Nebeneinkünfte verringert, das väterliche Erbe fast aufgezehrt, er selbst krank und hinfällig. (S. Briefw. mit Jacobi S. 4 ff.) Sein größter Kummer aber war, daß ihm für die Ausbildung seiner vier Kinder die Mittel fehlten. Doch sollte sein unerschütterlicher Vorsehungsglaube nicht zu Schanden werden; die Hülfe kam auf eine ganz ungeahnte Weise. Ein westfälischer Edelmann, Franz **Buchholtz**, ein warmer Verehrer der H.'schen Schriften, der durch Lavater und Dalberg Kunde von der Noth des Mannes erhalten hatte, übersandte ihm ein bedeutendes Kapital, von dem für jedes der Kinder 1000 Thaler bestimmt wurden, mit der einzigen Bedingung, daß Ham. ihn adoptire und als Hausgenossen bei sich aufnehme (VII, 195 f.). Der letztere Punct wurde bald von Buchholtz dahin abgeändert, daß er Ham. zu sich nach Münster einlud. Nicht minder ließ die Fürstin **Gallitzin** in ihn dringen, ihr das Glück seiner persönlichen Bekanntschaft zu verschaffen. (Briefw. mit Jac. S. 11 ff. vgl. 25 f.). Der von Ham. wiederholt vergeblich erbetene Urlaub wurde ihm endlich in der kränkendsten Weise durch Pensionirung mit der Hälfte des Gehalts gewährt. Am 21. Juni 1787 trat er die Reise nach dem Westen an, traf krank bei Buchholtz ein, verbrachte aber bei ihm und im Gallitzin'schen Kreise, sowie bei Jacobi noch glückliche Tage. Doch war dieses Abendroth seines Lebens, der gehoffte „Sabbath" nur von kurzer Dauer. Ein heftiger Anfall führte am 21. Juni 1788 in Münster sein Ende herbei, von dessen Nähe er keine Ahnung gehabt zu haben scheint. Seine letzte, unvollendet gebliebene Schrift ist der **fliegende Brief an Niemand den Kundbaren** (VII, 71 ff.), sein literarisches Testament, in welchem er die ganze Abzweckung seiner Autorschaft enthüllt: „das verkannte Christenthum und Lutherthum zu erneuern, und die demselben entgegengesetzten Misverständnisse aus dem Wege zu räumen und dem Drachen von Babel einige Küchlein von Pech, Fett und Haar, unter einander gekocht, in den Rachen zu werfen." Den Grabstein im Garten der fürstlichen Freundin zierte die passende von Hemsterhuis angeordnete Inschrift, 1 Kor. 1, 23. 27. Im J. 1851 wurden H.s Ueberreste auf den Münster'schen Ueberwasserkirchhof versetzt und ihm ein einfaches Denkmal errichtet. Der einzige Sohn H.s, **Johann Michael**, geb. den 27. Sept. 1769, der seinen Vater nach Münster begleitet hatte, widmete sich später dem Lehrfach und starb als Director des städtischen Gymnasiums in Königsberg am 12. Dec. 1813. Ueber ihn, auf den manches von den Eigenthümlichkeiten des Vaters übergegangen war, s. „Kleine Schulschriften von Joh. Mich. Hamann, nebst einer Denkschrift auf den Verstorbenen von Ludw. v. Baczko" 1814, wo auch manche Notizen über Ham. den Vater sich finden.

Die Bedeutung, welche Hamann in der Geschichte der Pädagogik zukommt, liegt nicht darin, daß er auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen in irgend einer Beziehung direct einen eingreifenden Einfluß ausgeübt hätte. In einer derartigen Wirksamkeit sah er überhaupt nicht die ihm von Gott verliehene Sendung. Er bezeichnet seinen Beruf (I, 397) als „Lilie im Thal den Geruch des Erkenntnisses auszuduften." Seine Stimme ist (II, 100) die eines Predigers, dem das Publicum eine Wüste ist, in der mehr Herden als Menschen wohnen." So will er denn wohl gleich jenem Prediger in der Wüste „die Tenne fegen," auch ohne Schonung „hervorragender Mohnköpfe,"

macht sich aber keine Illusion, daß ihm das Schicksal aller Propheten beschieden ist. „Man überwindet," schreibt er II, 114, „leicht das doppelte Herzeleid, von seinen Zeitgenossen nicht verstanden und dafür gemishandelt zu werden, durch den Geschmack an den Kräften einer besseren Nachwelt. Glücklich ist der Autor, welcher sagen darf: wenn ich schwach bin, so bin ich stark, — aber noch seliger ist der Mensch, dessen Ziel und Laufbahn sich in die Wolken jener Zeugen verliert, deren die Welt nicht werth war." Von aller Reformhast ist er bei seinem starken Providenzglauben so fern wie möglich; er weiß, daß Gott zu allem sich Zeit nimmt, aber gewiß fertig wird, daß alles zu seiner Oekonomie gehört. „Wenn," schreibt er einmal an Jacobi (Briefw. S. 129), „das Rindvieh beiseit austritt, muß man dann die Bundeslade gleich für verloren halten, und die Hand wie Usa darnach ausstrecken?" — Was man bei Ham. zu holen hat, sind mit Einem Worte fermenta cognitionis. Damals waren es, wie Göthe über einen verwandten Geist mit Anspielung auf Ham. gesagt hat, „sibyllinische Vorahnungen des Guten und Rechten, das einst kommen soll oder sollte." Die neuere Wissenschaft hat manchen Gedanken, der bei Ham. aufblitzt, zur Klarheit gebracht, aber seine Seherworte noch lange nicht erschöpft. — Der Kampf, den Ham. führt, gilt fürs erste der naturwidrigen Ueberfeinerung, wie sie an einer altersschwachen Cultur zu haften pflegt, der Heuchelei der Formen, aus denen längst das Leben gewichen ist, der eiteln Prätension der Menschensatzung, wohin ihm auch eine todte Orthodoxie gehört, so gewiß er weiß, daß „Schmack und Kraft des kleinen luther'schen Katechismus allein dem Pabst- und Türkenmord jedes Aeons gewachsen ist und bleiben wird" (V, 48). Noch häufiger aber führt er das Schwert gegen das platte, seichte Aufkläricht, gegen Franzosenthum und Berlinerei, gegen den philisterhaften Utilitarismus, gegen die alles Lebendige secirende Verstandesphilosophie mit ihrem leeren schematisirenden Formalismus. Von dieser „mordlügnerischen Philosophie" (IV, 45), deren Scheidewasser „alles Metall der tiefsinnigsten und erhebendsten Materien und Wissenschaften, als Theologie, Politik, Moral, Gott, Staat und Menschen sind, welche nicht geschieden werden können," aufzulösen sucht (IV, 439), ruft er zurück zu dem Brunnen des Lebens, der hoch vom Himmel her aus dem Herzen Gottes entsprungen (VI, 113), zu der Gottesweisheit, die in Natur und Geschichte, in Vernunft und Sprache gleichmäßig ihre ewigen Gedanken ausgeprägt hat. Dies ist jenes von Hamann öfters (VI, 183, IV, 146, Briefw. mit Jac. S. 20) hervorgehobene Princip der Coincidenz. Um dieses das ganze Leben des Universums bestimmenden und durchdringenden Princips sich zu bemächtigen und den Geistesblick in den Zusammenhang der Dinge zu gewinnen, hat man vor allem in die heilige Schrift sich zu vertiefen; denn „Natur und Geschichte sind die zwei großen Commentarii des göttlichen Worts, und dieses hingegen der einzige Schlüssel, uns eine Erkenntnis in beiden zu eröffnen" (I, 138). Das Buch der Natur und der Geschichte sind nichts als Chiffern, verborgene Zeichen, die eben den Schlüssel nöthig haben, der die heilige Schrift auslegt und die Absicht ihrer Eingebung ist (I, 148). Dieser Schlüssel ist Christus, „der große Architekt und Eckstein eines Systems, das Himmel und Erde überleben wird" (IV, 19). „Aller philosophische Widerspruch und das ganze historische Räthsel unserer Existenz, die undurchdringliche Nacht ihres termini a quo und termini ad quem sind durch die Urkunde des Fleischgewordenen Worts aufgelöst" (IV, 330). Christus als das Centrum, in dem aus allen Lebenskreisen die Radien zusammenlaufen, ist demnach auch das Centrum alles Hamann'schen Denkens und Lehrens. Er begehrt keine andere Legitimation, als die, daß seine Ueberzeugung „auf Wort und That eines Mannes beruht, der als ein Gott der Lebendigen und nicht der Todten, als ein Arzt der Kranken und Schwachen, nicht der Gesunden und Starken, eine allgemeine Tinctur der Unsterblichkeit gegen den Stachel des Todes —— hervorgebracht hat, damit Friede auf Erden — — und die Vollendung des Weltalls zur Ehre in der Höhe bereitet werden könnte" (VII, 117). Durch diese hier nicht weiter zu erörternde Stellung zum Christenthum als geschichtlicher Thatsache, ja aller Geschichte Ziel und Vollendung,

unterscheidet sich Ham. nicht nur von andern Vertretern jener Sturm- und Drangperiode, sondern auch von der späteren das Christenthum mit Verflüchtigung seines historischen Charakters bedrohenden Romantik.

Von den pädagogischen und didaktischen Ansichten H.s möge im besondern Folgendes hervorgehoben werden. Er eifert gegen den Schlendrian der Schulpedanten, gegen die mechanischen Dressurkünste, die einseitige Pflege des Gedächtnisses (vgl. IV, 424 f. u. a.); er fordert möglichste Vereinfachung der Unterrichtsmittel, Uebung aller Seelenkräfte, überhaupt Anfassung des ganzen Menschen in der Vereinigung aller Gemüthskräfte durch Einwirkung der Persönlichkeit auf die Person. Er dringt auf Vermeidung aller Sprünge; Herablassung zur Sprache und Seele der Kinder bezeichnet er als das größte Gesetz der Methode (II, 447); er mahnt, das Aushalten des Termins der Zeitigung, das Gesetz der Wirthschaftlichkeit von dem allmächtigen Gotte zu lernen, dem nichts kostet, und der doch der sorgsamste und langsamste Gott ist (I, 158 f., 321, VI, 307, Briefw. mit Jac. S. 429 u. a.). Wie er sich freilich in seinem Widerwillen gegen den todten Gedächtniskram der Regeln beim Unterricht seines Sohnes in das andere Extrem verlor, darüber vgl. VI, 117, 308, 334, und die Schrift von Baczko S. 262 ff. — In seinem Dringen auf Rückkehr von der Unnatur zur Natur berührt er sich mannigfach mit Rousseau; ja sogar an Basedows Nützlichkeitstheorie wird man erinnert durch die Aeußerung über die Lectüre der Classiker (I, 160), wenn er fragt, was denn Kinder, die Hausväter, Hirten, Handwerker ꝛc. werden sollen, mit den Thaten griechischer und römischer Helden für Beziehung haben, und darum meint, ein Landjunker sollte eher die Schriftsteller des Ackerbau's, als das Leben Alexanders und die Briefe des Plinius zu seinen Lehrbüchern der römischen Sprache machen, wie er denn immer einen Auszug einer römischen Wirthschaftsbibliothek in gebundenen und ungebundenen Sprachmustern gewünscht habe. Das Philanthropinum ist ihm „immer eine sehr merkwürdige Erscheinung;" Basedows „lächerliches Programm an die Kosmopoliten" hat ihm doch „viel Nachdenken und Antheil eingeflößt" (V, 158). Einmal kam er sogar im Jammer darüber, daß er für die Erziehung seines Hansmichels nichts thun könne, auf „den grimmigen Einfall, ihn dem pontifex maximus in Dessau zu übermachen," weshalb er von Herder gebührend zurechtgewiesen wurde (V, 171, 184). Doch kann es einen stärkeren Gegensatz als den zwischen Hamann und den beiden genannten Männern nicht geben. Er ist angedeutet in dem Worte (IV, 420): „der Werth einer Menschenseele, deren Verlust oder Schaden nicht durch den Gewinn dieser ganzen Welt ersetzt werden kann, wie wenig kennt diesen Werth einer Menschenseele der Andriantoglyph des Emils, blinder als jener Knabe des Propheten (2. Kön. 6, 15). Jede Schule ist ein Berg Gottes, wie Dothan, voll feuriger Rosse und Wagen um Elisa her. Laßt uns also die Augen aufthun und zusehen, daß wir nicht jemand von diesen Kleinen verachten." Die „anti-salomonischen Schulmeister, nach deren Glaubensbekenntnis die Furcht des Herrn der Weisheit Ende ist" (IV, 19), könnten vieles aus Ham. lernen, wenn er ein Mann für solche Leute wäre. Aber Ham. ist überhaupt nicht für viele, schon aus formellen Gründen. Es gehört einige Selbstverleugnung dazu, sich durch seine Schriften, in denen man oft lange Strecken wie in einem Dämmerlichte wandelt, hindurchzuarbeiten und durch seinen „Heuschreckenstil" nicht ermüden zu lassen. Und was freilich von den edelsten Genien gilt, daß ihre Gestalt mehr oder weniger schwankt zwischen ihrem Urbild und ihrem Zerrbild, gilt in ganz besonderem Sinn von Hamann, der oft wie geflissentlich darauf ausgeht, sich selbst zu carrikiren, und nachdem er kaum erst wie ein heiliger Seher von den Geheimnissen der höhern Welt gestammelt hat, es nicht verschmäht, den Leser mitunter selbst durch widerwärtige Cruditäten in die schlechte Wirklichkeit zurückzuversetzen. Es gehört das freilich mit zu der Aufrichtigkeit des Mannes, der lieber seine Blöße zeigen, als sie durch Schminke verhüllen, nicht besser scheinen als sein wollte, und sein ganzes Streben am bündigsten durch das Wort bezeichnet hat: „die Wahrheit macht uns frei, nicht ihre Nachahmung." **Oehler.**

Hamburg, s. Hansestädte.

Hamilton und seine Methode. James Hamilton, geboren um das Jahr 1769, seines Standes ein Kaufmann, siedelte 1798 aus England nach Hamburg über. In der Absicht, sich zunächst mit der deutschen Sprache bekannt zu machen, nahm er bei einem französischen Emigranten, einem General d'Angely, der mehrere Jahre in österreichischen Diensten gestanden hatte, Unterricht, jedoch mit der Bedingung, ihn mit der Grammatik zu verschonen. Der Lehrer ging hierauf bereitwillig ein, nahm ein deutsches Anekdotenbuch vor und ließ seinen Schüler ziemlich Wort für Wort übersetzen, indem er nur die nöthigsten grammatischen Erklärungen einmischte. Nach 12 Stunden sah Hamilton sich im Stande, ein leichtes Buch zu lesen, und dieser Erfolg, so wie eine Erinnerung an seine Schulzeit, wo er bei zwei Jesuiten in Dublin Horaz und Virgil ohne grammatische Analyse gelesen hatte, erregte sein lebhaftes Interesse für diese Art der Spracherlernung. Doch hatte dies auf seine Berufsthätigkeit keinen Einfluß; er erweiterte nur seine Sprachkenntnis durch Lectüre und im mündlichen Verkehr und zog vier Jahre später nach Paris. Aber der Bruch des Friedens von Amiens machte seiner kaufmännischen Laufbahn ein Ende. Er wurde, wie andere Engländer, von Bonaparte als Kriegsgefangener in Frankreich zurückgehalten, und sein Geschäft in Paris, wie in Hamburg, war ruinirt. Nach dem Frieden (1814) begab er sich nach Holland und England; aber, ohne Aussichten für eine neue Geschäftsthätigkeit, wandte er sich nach Nordamerika und ließ 250 Meilen westlich von New-York ein kleines Gut ankaufen in der Absicht, daselbst eine Potaschen-Fabrik anzulegen. Er war schon nahe am Ziele, als ihn ein Schauder erfaßte bei dem Gedanken, in dieser Einöde den Winter zubringen zu sollen: so kehrte er plötzlich (im November 1815) nach New-York zurück mit dem Entschluß, vorläufig daselbst ein Subsistenzmittel zu suchen. Da fiel ihm die mit d'Angely betriebene Spracherlernung ein, mit der er aus Liebhaberei inzwischen schon bei seinen Kindern und befreundeten Personen Versuche angestellt hatte. Er setzte seine Gedanken darüber schriftlich auf, gab das Manuscript einem Geistlichen in New-York zur Durchsicht und erlangte durch dessen und anderer Empfehlung sehr bald eine beträchtliche Anzahl meist erwachsener Schüler für den Unterricht in der französischen Sprache. Er hatte versprochen, seine Schüler in 15 Lectionen (nicht Stunden) so weit zu bringen, daß sie im Stande wären, das Evang. Johannis aus dem Französischen ins Englische zu übersetzen, und erreichte dieses Ziel bereits nach der zehnten Lection. Die glücklichen Erfolge im Lesen, Sprechen und Schreiben verschafften ihm immer größeren Zulauf, und die Angriffe, die er von andern Seiten erfuhr, hatten nur die Wirkung, denselben zu verstärken. Er entsagte dem Fabrikplan und trat in andern amerikanischen Hauptstädten mit demselben Glücke auf, bis er im Jahr 1823 in sein Vaterland zurückkehrte und hier trotz (oder vielleicht wegen) seiner marktschreierischen Selbstanpreisungen solches Vertrauen fand, daß er nach Verlauf von 18 Monaten bereits 600 Schüler hatte, die er theils selbst, theils durch Gehülfen in der lateinischen, griechischen, französischen, italienischen und deutschen Sprache unterrichtete. Im Jahr 1826 wurde ihm auf Grund eines angestellten Versuches von einer Anzahl angesehener und gebildeter Männer das Zeugnis ausgestellt, daß die 8 ihm anvertrauten 12- bis 14jährigen Knaben armer Eltern in 6 Monaten verschiedene Abschnitte des latein. Ev. Joh. und der Denkwürdigkeiten Cäsars mit großer Leichtigkeit übersetzten und eine ausgezeichnete Wörterkenntnis an den Tag legten; eben so befriedigend war die Prüfung im Französischen und Italienischen. (Die Zahl der Lehr- und Arbeitsstunden ist freilich nicht angegeben.) Unter fortdauernder Erweiterung und Vervollkommnung seiner Methode lehrte er unermüdlich in Liverpool, Manchester, Edinburgh, Dublin, Belfast und an vielen andern Orten und starb in Dublin am 31. October 1831.

Die Eigenthümlichkeit der Hamilton'schen Unterrichtsweise beruht auf dem Gegensatze zwischen analytischer und synthetischer Methode. Jene Analysis besteht aus der

Abstraction des Allgemeinen und Wesentlichen aus dem concreten Stoffe; sie schreitet von der Anschauung zum Begriffe fort und geht von dem Grundsatze aus, daß man bei der Spracherlernung, als einer Kunst, nicht eher mit der Sprachlehre beginnen dürfe, bis man die Sprache selbst, wenigstens ein Abbild derselben von mäßigem Umfange, sich zu eigen gemacht habe. Wird man wohl ein Kind dadurch zur Kenntnis eines Pferdes bringen wollen, daß man ihm vorerst alle einzelnen Theile desselben, losgerissen vom Ganzen, vorzeichnet oder vordemonstrirt? Oder wird es diese nicht selbst ohne Schwierigkeit unterscheiden lernen, wenn ihm erst das Ganze vor Augen geführt ist? Auch wird es keinem Handwerker einfallen, seinem Lehrlinge theoretische Belehrungen über sein Gewerbe zu ertheilen: er läßt ihn erst zusehen, wie er, der Meister, es macht; dann giebt er ihm das Werkzeug in die Hände und lehrt ihn damit umgehen, um es ihm nachzumachen. Auf solchem Grunde wird sich dann, je nach Bedürfnis, auch eine theoretische Erkenntnis erbauen lassen. Also erst das Material, darauf die Regeln, gleichermaßen zur Begründung, zur Bestätigung und zur Hülfe für den Vorgerückteren, während eine vorzeitig rationalisirende Behandlung das Leben der Sprache und das Interesse an derselben zurückdrängt, indem sie als fertige und sichere Regel hinstellt, was doch durch einen Anschauungs- und Beobachtungsproceß sich fruchtbarer im Geiste selbst entwickelt. Die Grammatik soll (nach Ratich) gelernt werden nicht vor dem Autor, sondern nach und in dem Autor. Diese analytische Methode heißt nach ihren verschiedenen Beziehungen und Gegensätzen wohl auch die *empirische*, insofern sie ihrem Ziele auf dem Wege der Erfahrung zustrebt, oder die *praktische*, insofern das Wissen dem Verstehen und Können untergeordnet ist, oder endlich die *natürliche*, bei welcher Benennung von der Annahme ausgegangen wird, daß auch der fremdsprachliche Unterricht der Analogie bei Aneignung der Muttersprache zu folgen vermöge. Allein bei der Muttersprache und bei dem durch den blinden Usus erlangten Können einer fremden Sprache ist die Auffassung der *Sprachgesetze* ein Ergebnis der unmittelbaren Wirkung des Erkenntnisvermögens auf die empfangenen sinnlichen Eindrücke, oder eine vergleichende Zusammenstellung der Eindrücke, welche das Gedächtnis auf einmal darbietet. Ein solches Resultat wird sich aber immer erst für den ersteren Fall in reiferen Jahren und für den zweiten bei schon gebildeten und denkenden Geistern einstellen. Der Schulunterricht kann hierauf nicht warten und wird daher neben der Uebung und Gewöhnung immer noch eine künstliche Unterweisung auch deswegen eintreten lassen müßen, weil die Schule nicht im Stande ist, eine so ausgezeichnete und mannigfaltige Sprachübung zu geben, wie der gesellige Verkehr dem Kinde in seiner Muttersprache.

Der analytischen Methode steht gegenüber die *synthetische* oder *theoretische* oder *rationale*, welche unter Voraussetzung und Aufstellung bereits gefundener allgemeiner Gesetze von der Kenntnis des Einzelwortes, seiner Formen und der Regeln für die Zusammenfügung der Wörter beginnt und so von den Sprachelementen aus von Stufe zu Stufe zum Verständnis und zur Bildung eines Sprachganzen vorschreitet. Nun ist freilich allgemein zugestanden, daß man eben so wenig durch Theorie und Regeln allein, als durch die bloße Praxis eine Sprache gründlich und allseitig erlernen könne; es handelt sich demnach vielmehr darum, auf welche von beiden Lehrweisen das Uebergewicht falle, oder mit welchen von beiden der Anfang des Unterrichts gemacht werden solle, oder endlich, ob sich nicht zwischen beiden eine sachgemäße, wenn auch nach Zeitperioden ungleichartig ausfallende Vermittlung und ein Gleichgewicht herstellen lasse. Die Schule hat sich nun, ihrer überwiegend lehrhaften Natur entsprechend, im allgemeinen immer mehr, zu Zeiten bis zur Ausartung in einen völlig todten Gedächtnismechanismus, auf die Seite der Synthese geschlagen, indem sie über der wissenschaftlichen, oft genug nur schematischen, Gestaltung des Objects das Bedürfnis des lernenden Subjects vergaß. Der Kampf, der gegen solche drohende oder auch schon überhandnehmende Einseitigkeit bereits seit dem Anfange des 17. Jahrhunderts von warmen Jugendfreunden, darunter nicht wenigen der ruhmwürdigsten Gelehrten (Scioppius, Baco, Descar-

tes, Gerh. Vossius, Ratich, Amos Comenius, Milton, Locke, Leibnitz, Cellarius, Gesner, Ernesti, Condorcet, Gibbon, Facciolati, Dumarsais, Herder, Kant, F. A. Wolf, Meierotto, Basedow, N. Weiß u. a., bis herab auf Hamilton, Jacotot, Mager und Dübner), geführt wurde, ist bis zum heutigen Tage unausgefochten, nicht allein wegen der Schwierigkeit der Streitfrage an sich, sondern weil neben manchen Blößen, die auf der einen oder der andern Seite gegeben wurden, auch durch die Wandelung der Zeitverhältnisse und die Umgestaltung oder Modification der Lehrmittel immer neue Gründe des Angriffs und der Abwehr ans Licht gefördert wurden.

Insofern nun Hamilton auf die Naturgemäßheit seiner Methode und deren Analogie mit der Erlernung der Muttersprache ein besonderes Gewicht legt, könnte man vermuthen, er werde — wie dies seiner Zeit im Philanthropin mit ziemlich zweideutigem Erfolge geschah — den Ausgang vom mündlichen Gespräch nehmen. Er hatte jedoch richtig erkannt, daß dieses ohne eine positive Unterlage gar bald in der Luft schweben müße; eine solche Unterlage konnte er aber kaum anderswo suchen und finden, als in einer bestimmten Lectüre, in welcher er den Schüler völlig einheimisch machte, und durch welche dieser in den Geist sowohl als in die Form der fremden Sprache eingeführt wurde.

Seine Hauptgrundsätze sind nunmehr: bezüglich des Stoffes, die Sprache soll dem Schüler von Anfang an als eine lebendige, Gedanken enthaltende vorgeführt werden; in Betreff der Form der Mittheilung, man soll den Schüler die Sprachgesetze möglichst selbständig erkennen lassen. Die Mittel aber, welche zur Erreichung dieser Zwecke angewendet werden, sind folgende. Der Lehrer weist nicht ein Pensum an, sondern lehrt; der Schüler braucht fürs erste nur aufzunehmen. Der Schüler lernt zunächst die Grundbedeutung der Wörter durch mündliche Mittheilung des Lehrers kennen, und zwar nicht isolirt, sondern im Zusammenhange der Rede. Zu diesem Ende wird jedes einzelne Wort durch ein gleichbedeutendes in der Muttersprache unter genauester Nachbildung seiner Form übersetzt. Jede Lection muß völlig verstanden und memorirt sein, ehe zum Folgenden fortgeschritten wird. Sobald der Schüler construiren kann, liest er so viel als möglich, und erst, wenn er dadurch eine ausgedehnte Wörterkenntnis erworben hat, lernt er an dem bekannten Stoffe die Classification der Wörter, die Terminologie, die Regeln der Flexion und der Syntax kennen. Zuletzt erst wird der Unterricht synthetisch und geht zum Schreiben und Sprechen über. Zu größerer Verdeutlichung wollen wir den Gang des Unterrichts noch etwas näher ausführen. Man muthet dem ersten Anfänger nicht zu, irgend etwas selbst zu machen und zu finden; er präparirt sich nicht, was beim Anfänger eine fruchtlose und zeitraubende Arbeit ist, sondern empfängt alles positiv als erste Grundlegung. Diese besteht in Bekanntschaft mit dem Sprachstoffe und in der Einübung desselben. Er erhält einen bloßen (zusammenhängenden) Text in die Hand, und der Lehrer giebt ihm davon eine mündliche Uebersetzung, welche, weil ein freieres Uebersetzen gar zu leicht Ungenauigkeit zur Folge hat, Wort für Wort dem Original folgt, nichts übergeht und nichts hinzufügt, jedes Wort mit dem gleichartigen Redetheile und in seiner Grundbedeutung wiedergiebt und dasselbe im Numerus, Casus, Modus, Tempus 2c. aufs treuste ausdrückt. Dies alles wird noch während der Lection sowohl im fremden, als im deutschen Idiom, in und außer der Wortfolge, abgefragt, so daß gleich von Anfang Auge und Ohr zugleich geübt werden; dabei wird jedoch die Einmischung voreiliger Belehrungen über sprachliche Kategorien und Flexionsformen sorgfältig vermieden, weil die Schüler dadurch nur im allmählichen eigenen Beobachten der Analogien, worauf es während dieser Periode zunächst abgesehen ist, gestört werden würden. Diese nämliche Uebersetzung ist zwischenzeilig in einem zweiten Exemplar eingedruckt, welches der Schüler zu Hause zur strengen Wiederholung gebraucht, wobei er wissen muß, daß ihm die Interlinearversion nur zur Kenntnis der einzelnen Wörter verhilft, mittels deren er eine verständliche Uebersetzung des Satzes selbst zu vollziehen hat. Mit Hülfe jener

ersten wird der Text streng memorirt und eingeübt, auch in der Schule fort und fort recapitulirt und controlirt, und immer erst nach gesicherter Kenntnis weiter gegangen; denn nur durch strenges Festhalten des Vorangegangenen wird ein späterer rascherer Fortschritt ermöglicht, dann aber auch ganz sicher erreicht. Die Kenntnis der grammatischen Formen, der Paradigmen und syntaktischen Regeln als solcher bleibt ausgesetzt bis zu dem Zeitpuncte, wo sie sich auf das eingeprägte concrete Material stützen kann und an demselben in allmählichem Vorschreiten nachweisen oder entwickeln läßt, nachdem dem Schüler die meisten Sprachgesetze durch die täglich erweiterte Lectüre schon unbewußt ziemlich geläufig geworden sind. Dieser Zeitpunct oder der zweite Cursus tritt ein nach Verlauf von einigen Wochen oder wenigen Monaten, wo dann neben der grammatischen Analyse der vorangegangene Stoff im Gedächtnis befestigt und sowohl in der Schule als zu Hause, und zwar ohne Uebersetzung, immer weiter gelesen; natürlich aber nicht mehr alles memorirt wird. Die Beihülfe des Wörterbuches ist nur wenig erforderlich. Erst mit dem dritten Cursus, nachdem ein nicht unerheblicher Wörterschatz, Geläufigkeit in den Formen und ein gewißer Takt für die Sprachbildung im ganzen erworben ist, wird an die Uebersetzung verwandter Sätze und Stücke aus der Muttersprache gegangen, am besten zunächst in Rückübertragung eines bekannten, schon gelesenen (selbstverständlich nicht des memorirten) Stoffes, oder indem das mündlich Uebersetzte zu Hause schriftlich eingetragen wird, von wo aus dann der Uebergang zu freierer Bewegung erfolgt. Soll endlich auch ein Sprechen erzielt werden, so wird noch ein vierter Cursus angefügt, in welchem sich dasselbe auf den vorangegangenen mündlichen und schriftlichen Uebungen ohne besondere Schwierigkeit erbaut.

Die von Hamilton angewendete Interlinearmethode ist außer frühern Vorgängern*) namentlich von Locke**) und Clarke in England, von Dumarsais in Frankreich in Umlauf gebracht worden. Die Bedenken, welche gegen die von Hamilton gewählte Stoffunterlage (das Evang. Johannis) sowohl vom sittlichen, als vom wissenschaftlichen Standpuncte geltend gemacht worden sind, bedürfen einer näheren Erörterung nicht, da es ja in jedermanns Belieben gestellt bleibt, eine andere vorzuziehen, wie denn z. B. Wagner für das Griechische die äsopischen Fabeln, Tafel in seiner zweiten Bearbeitung des latein. Lehrbuches Colloquia, Fabeln, Erzählungen &c., andere anderes in Anwendung gebracht haben. Tiefer in die Sache eingreifend erscheint der Einspruch, welcher gegen die Mishandlung der Muttersprache erhoben wird, die aus der sogenannten buchstäblichen Uebersetzung nothwendig hervorgeht. Es ist wahr, diese Uebersetzung opfert den ganzen Bau, den Genius, die Eleganz, die Deutlichkeit und Reinheit der Muttersprache auf, ja sie scheut selbst offenbare Barbarismen nicht, wie wenn man z. B. *ἄνευ τῶν χρημάτων* „ohne der Sachen, Schätze" wiedergegeben sieht, woher es dann komme, daß „noch eine zweite Uebersetzung erforderlich und durch diese doppelte Uebersetzung Confusion in die Sache selbst gebracht werde." Ohne Zweifel liegt jedoch diesem Vorwurfe wenig-

*) Was das Alter der Interlinearübersetzungen für den Unterricht der Anfänger betrifft, so ist bemerkenswerth, daß man sie im Anschluß an das Herkommen in den Handschriften auch in den ersten Erzeugnissen der Buchdruckerkunst, in Schriften, die man die frühesten Elementarbücher nennen könnte, angewandt findet. Ein Büchlein von Aldus Manutius, das mit der griech. Grammatik des Const. Lascaris Venet. 1512 verbunden ist, enthält die Zeichen und Namen, sowie die Aussprache der griechischen Buchstaben, die gewöhnlichen Abbreviaturen, dann das Vaterunser, den englischen Gruß, das apostolische Symbolum, den Anfang des Ev. Johannis, die goldenen Sprüche des Pythagoras und des Phokylides *ποίημα νουθετικόν* mit lateinischer Interlinearübersetzung, und eine ähnlich eingerichtete Anleitung zum Hebräischen. So ziemlich dasselbe bietet das älteste in Deutschland gedruckte Elementarbüchlein, die anonyme *Εἰσαγωγὴ πρὸς τῶν γραμμάτων Ἑλλήνων.* Elementale introductorium in idioma graecanicum, zuerst gedruckt in Erfurt 1501. Schmid.

**) Von diesem jedoch nicht sowohl für eigentliche und allgemeine Schulzwecke, als zur Erwerbung einer weltmännischen Bildung, für welche ein streng grammatisches Sprachverständnis nicht erforderlich sei.

stens bis zu einem gewißen Grade ein Misverständnis zu Grunde. Jene Uebersetzung macht ja gar nicht den Anspruch, den Sinn des Textes unmittelbar in die Muttersprache zu übertragen, sondern will nur durch Kennzeichnung aller einzelnen Bestandtheile die nöthigen Hülfen geben, mittels deren der Sinn gefunden und sprachgemäß ausgedrückt werden soll, etwa wie ein Schüler bei seiner Präparation sich erst der Geltung jedes einzelnen Wortes versichert, bevor er den richtigen Sinn und Ausdruck zu gewinnen sucht. Es handelt sich also dort noch weniger um eine doppelte Uebersetzung, als wenn in unseren Schullectionen zunächst eine wortgetreue und darauf eine sinnentsprechende Uebersetzung gefordert wird, in welcher Beziehung Wolf ganz richtig sagt: „Wenn es die Kinder auch merken, daß die Uebersetzung kein rechtes Deutsch ist, so schadet das nichts; es ist gerade recht gut, wenn sie dabei inne werden, daß dem Lateiner das Maul anders steht als dem Deutschen." Indes trägt Hamilton selbst an jenem Misverständnis eine wesentliche Mitschuld, indem er z. B. das 8. Cap. des Ev. Matth. in dem mit der Interlinearübersetzung versehenen Exemplar beginnen läßt: Δὲ αὐτῷ εἰσελθόντι &c. und durch diese Accommodation des Grundtextes an den muttersprachlichen Gebrauch zu erkennen giebt, daß es ihm allerdings auch um eine leidlich verständliche Uebersetzung zu thun sei. Es läßt sich das kaum anders als aus einem Mangel an wissenschaftlichem Sinn und Takt erklären, der Hamilton verhindert hat zu bemerken, daß er, was er dem Schüler an unmittelbarer Sprachanschauung mit der einen Hand hat darreichen wollen, ihm mit der andern auf der Stelle wieder entzieht. Wie weit und tiefgreifend dieser Uebelstand werden kann, davon mag man sich an Frenzels Bearbeitung der Ilias (Leipzig 1843) überzeugen, wo er durch sämmtliche 6 erste Bücher consequent durchgeführt ist. Andere deutsche Hamiltonianer haben sich von solcher Verkehrtheit glücklich freigehalten.

Nicht minderen Anstoß hat man an dem späten Eintreten des Schreibens genommen. Hamilton ist hierbei, wie Ratich, von dem Grundsatze ausgegangen, daß das Schreiben, wie das Sprechen, eine Kunst sei, wozu uns erst die Materialien und die Art ihrer Anwendung gegeben sein müßen, ehe wir etwas selbständiges zu schaffen vermögen; daß es die Ordnung der Natur umkehren heiße, sich früher ausdrücken zu wollen, ehe man Eindrücke empfangen hat; daß derjenige, welcher schreibt, ehe er in der fremden Sprache einigermaßen heimisch geworden ist, in Folge der Gewöhnung, stets von der Muttersprache oder einer Anzahl formulirter Regelsätze auszugehen, schwerlich jemals im Gedankengange und Geschmacke der fremden Sprache denken, schreiben und sprechen lernen werde; daß es beßer sei den Fehlern vorzubeugen als viele Fehler zu corrigiren, und daß es mindestens ein arger Umweg sei, am Schlechtschreiben das Gutschreiben lehren zu wollen. Diese ganze Auffassung aber steht mit dem herkömmlichen Unterrichtsgange in einem so grellen Widerspruche, daß eine Verständigung kaum anders als auf dem Wege der Erfahrung denkbar ist. Wer hier ein begründetes Urtheil abgeben will, wird erst mit dem langwierigen Schreibwesen einmal entschieden gebrochen und es gewagt haben müßen, ohne Scheu vor einem möglichen Ausfall der Natur ihren Lauf zu laßen.

Die Hauptvortheile, die sich aus dem vorgeführten Verfahren bei richtiger Behandlung desselben ergeben, sind ohne Zweifel eine Erhöhung des Interesses, der Anregung und der Selbstbefriedigung, ein angemessener Stufengang bei den an die Denkthätigkeit zu machenden Ansprüchen, und Herstellung eines unmittelbareren Verhältnisses des lernenden Subjects zu dem Objecte. Abgesehen von dem Inhaltsinteresse, welches ein zusammenhängender Stoff, von welchem Umfange er immer sei, im Vergleich mit den dürftigen Zusammenstellungen, welche in dem gewöhnlichen Elementarunterrichte vorgenommen werden können, von selbst mit sich führt, ist die raschere Durchführung durch die Elemente, welche ganz besonders durch die Möglichkeit und Nöthigung, alles Erlernte im Gedächtnis und Bewußtsein zu erhalten, hervorgebracht wird, für die Erweckung und Bewahrung der Lernfreudigkeit von der größten Wichtigkeit. Denn wenn schon zuzu-

geben ist, daß einem lernbegierigen Anfänger auch die geringfügigen Operationen, die er durch Zusammenstellung einzelner Wörter selbstthätig auszuführen vermag, schon eine gewiße Befriedigung gewähren, so tritt doch bereits im zweiten und dritten Halbjahre, wo der Schüler immer noch in den nämlichen, nur unerheblich erweiterten Uebungskreis gebannt bleibt, namentlich bei den mittelmäßigen oder trägen Köpfen, ein Ueberdruß und eine Unlust ein, die dem ferneren Fortschritte immer neue Hindernisse bereitet. Hier dagegen verschafft der völlige Besitz des Stoffes allen eine gleichmäßige Genugthuung, alle erkennen bereits eine Frucht ihres Fleißes und können, da ihnen nur zugemuthet wird, Gegebenes aufzufassen und so viel selbst zu finden, als sie nach der Verschiedenheit ihres Vermögens zu beobachten im Stande sind, auch sämmtlich an der gleichartigen Anregung — sei es auch nicht mit gleichem Erfolge — sich betheiligen. Es ist aber diese Anregung und Betheiligung keineswegs auf eine bloße Uebung des Gedächtnisses, und zwar nach allen drei Functionen desselben, beschränkt. Das Einprägen sowohl als das Festhalten und Erinnern wird durch den innern Zusammenhang der Dinge, im Vergleich mit der Aufnahme einzelner Wörter, Formen und Regeln, ganz wesentlich erleichtert. Nun stehen aber Gedächtnis und Denken in innigster Verbindung: das Gedächtnis als Bewahrer und Wiedererwecker der aufgenommenen Vorstellungen ist schon der unmittelbare Uebergang in den Gedanken, der Unterricht hat es nur immer mehr zum Denken aufzuschließen, und da in der Sprache Stoff und Form untrennbar verbunden sind, so kann die Denkfähigkeit nicht besser als eben am Stoffe, dem concreteren Bestandtheile, in Thätigkeit gesetzt werden. Anerkanntermaßen richtet bei Kindern die Gewöhnung mehr aus als das Studium. Schon die fortgesetzte Anschauung von Sprachbildern beschäftigt gleichmäßig die Phantasie und den Verstand. Ist dem Gedächtnis ein Wort, eine Verbindung entfallen, so wird es durch die Imagination, indem der Zusammenhang, in welchem es vorkam, wieder vor die Seele tritt, aufs neue hervorgerufen. Inzwischen behält das Judicium, das, zu früh herausgefordert, an einem wechselnden und unbekannten Stoffe mühsam, ungeschickt und unbefriedigt umhertappt und in seinem eitlen Bemühen dem Gedächtnisse und der Fertigkeit Hindernisse in den Weg legt, Zeit, allmählich zu reifen. Hier giebt es keine mehr zeitraubende als gewinnbringende Präparation, die im Durchgange durch verkehrtes Verständnis in das richtige einführen soll und entweder zur bequemen Handarbeit wird, oder die geistige Thätigkeit von vorn herein zur Last werden läßt. Die durch unvergeßbare Uebung erworbene Bekanntschaft mit den Ausdrücken und Ausdrucksweisen weckt den Sinn für Beobachtung; es werden nicht die Regeln durch schwerfällige Uebersetzungsversuche in Anwendung gebracht, sondern die Worte treten mit der Vollgewalt sinnlicher Vergegenwärtigung in nächster Beziehung auf die Gegenstände selbst an das Gefühl heran und nöthigen es, nach unzähligen Wiederholungen endlich mit bestimmten Zeichen und Tönen bestimmte Vorstellungen und Begriffe zu verknüpfen. Zuerst wird freilich nur der Leib und Stamm der Wörter aufgefaßt und festgehalten; bald jedoch bemächtigt sich der innere Sinn auch der angehängten Umbiegungen, reiht diese in bewußtloser Operation zusammen, und bedarf dann nur einiger belehrender Winke, damit der bewußtlose Besitz in ein deutliches Bewußtsein übergehe. Dieser geistige Assimilationsproceß ist der Instinct für Analogie, der bei der Muttersprache so Gewaltiges wirkt und bei der fremden Sprache auf dem Wege des bloßen Unterrichts zwar nie in gleichem Grade erreicht werden kann, andrerseits aber wahrlich nicht ungestraft von unsern Schulen gänzlich unberücksichtigt und unangebaut gelassen wird.*) In diesem Lernstadium nun, nachdem Anschauungs-

*) Daß diese instinctive Erfassung der kindlichen Natur ganz gemäß ist, lehrt eben die Analogie mit der Muttersprache. Freilich muß dem Anfänger dafür ein genügender Raum gelassen werden, wogegen z. B. bei Meierotto und Jacotot trotz der concreten Vorlage doch der abstrahirende Verstand so früh und so stark in Anspruch genommen wird, daß das fortwährende Reflectiren den Instinct gar nicht in volle Wirksamkeit treten läßt und schließlich dem Kinde das

vermögen, Gedächtnis, Verstand und Urtheil erst nach einander, dann gleichzeitig in Thätigkeit gezogen, von der sinnlichen Anschauung aus die geistige belebt und durch die strengwörtliche Uebersetzung der Gegensatz zur Muttersprache scharf herausgestellt und bemerklich geworden ist, tritt die Form dem Schüler nicht mehr bloß als Factum, sondern als Nothwendigkeit und ihre geordnete Erlernung als unabweisliches Bedürfnis entgegen, und da ist die Zeit für eine zugleich methodisch und systematisch auftretende Analyse gekommen, die sich theils auf den im Gedächtnis bereit liegenden Stoff stützt, theils an die weiter hinzutretende Lectüre anschließt. So kommt die alte, unbestrittene Vorschrift, daß bei allem Unterrichte das Unbekannte an Bekanntes zu knüpfen sei, ganz eigentlich zu ihrem Rechte, und je vollkommener dadurch die Eindrücke werden, die das Gedächtnis aufs neue empfängt, desto kräftiger entwickelt sich wiederum auch dieses letztere Vermögen. Wird dagegen von der Regel ausgegangen, so kann nicht nur von der Verknüpfung des Unbekannten mit einem Bekannten kaum die Rede sein, sondern es wird in zahlreichen Fällen bei der hinterher am Beispiele auftretenden Versinnlichung das Verständnis noch erschwert, weil der Schüler zur Betrachtung bereits ein halb oder auch falsch verstandenes Gesetz mitbringt.

Finden nun die aufgeführten Vortheile der Methode in der Natur sowohl des Gegenstandes als des menschlichen Geistes ihre Begründung und Bestätigung, so wird zunächst kaum ein Zweifel darüber bestehen können, daß, wo es sich lediglich oder hauptsächlich um eine Spracherlernung zu materiellen Zwecken handelt, sie direct dem vorgesteckten Ziele zusteuere und des Erfolges schwerlich entbehren könne. Insbesondere ist ja bei lebenden Sprachen das gleich anfängliche Vor- und Nachsprechen von Sätzen, und zwar verstandenen Sätzen, für Gewinnung einer richtigen Aussprache, für Accent und Modulation der Stimme und zur Vermeidung von nachmals schwer wieder zu tilgenden üblen Angewöhnungen schlechthin unentbehrlich, wie denn auch die vorgängige Aufnahme der Wörter und Worte durchs Ohr, ehe man sie gedruckt oder geschrieben vor sich sieht, der unmittelbaren Einführung in die Sprache nur förderlich sein kann. Durchaus eben so angemessen erscheint die Sache für den Unterricht Erwachsener und für den Selbstunterricht. Für den reiferen Lernenden ist es Bedürfnis, mit der Arbeit auch einen Genuß an derselben zu verbinden; sein Interesse erstreckt sich gleichmäßig über den Inhalt wie über die Form; er ist fähig, beide auseinanderzuhalten, und wird befähigt, das Verhältnis beider zu einander zu erkennen; er kann sich ohne Nachtheil der Interlinear-Version geraume Zeit hindurch bedienen; denn sein Abstractionsvermögen ist schon wirksam genug, nicht nur Analogien aufzufinden, sondern auch sich einen großen Theil der Sprachgesetze selbstthätig zu bilden, oder auch sich eines guten Theils des Regelwerkes gänzlich zu entschlagen, weil ihm die fertig und richtig erkannten Analogien deren Stelle vertreten; oder endlich, er trägt selbst die Mittel in sich, nach Bedürfnis die grammatische Belehrung einzuholen und einzufügen.

Gerade der Umstand nun, daß Hamiltons Schüler-Publicum der großen Ueberzahl nach, an vielen Stellen ohne Zweifel einzig und allein, aus Erwachsenen bestand, denen es mehr um einen raschen, augenblicklichen Erfolg als um tiefere Erkenntnis zu thun war, hat unstreitig höchst wesentlich zu der schnellen Verbreitung seines Rufes beigetragen. Dazu kam seine Politik, seinen Aufenthalt an jedem einzelnen Platze auf einen höchst mäßigen Zeitumfang zu beschränken, wodurch er die Schüler nöthigte, die gegebene Zeit tüchtig auszunützen, und ihnen von vorn herein die Hoffnung benahm, das etwa im Anfang Versäumte immer noch nachholen zu können. Das oben angeführte Zeugnis von Männern, an deren Unparteilichkeit und Wahrheitsliebe wir zu zweifeln keinen Grund haben, stützt sich freilich auf die an wirklichen und zwar recht rohen K i n d e r n gemachten Erfahrungen, hat aber an sich, wenigstens für deutsche Schulen, keine zwin-

Lernen überhaupt verleiden muß. Nur eine glänzende Lehrbegabung kann solchen Miserfolg im besondern Falle minder bemerklich machen.

gende Beweiskraft. Denn abgesehen davon, daß uns die Ansprüche, welche jene Engländer überhaupt an sprachliche Bildung machten, nicht genau genug bekannt sind, und jenes Zeugnis selbst nur für eine gewonnene Fertigkeit, nicht für mehrseitiges Verständnis und Erkenntnis einsteht, so ist aus den Erfolgen einer kurzen Lehrperiode noch keineswegs der Schluß erlaubt, daß bei längerer Fortführung der Methode das Resultat sich schließlich als ein geistbildendes, deutschen Anforderungen entsprechendes erweisen müße. Schon durch diese Ungewißheiten und Bedenken erklärt es sich zum Theil, daß sie nur bei einer mäßigen Zahl vorurtheilsfreier und strebsamer Schulmänner sich einige Berücksichtigung, noch viel weniger aber Eingang in unsere Schulen verschafft hat, und wenn sie dennoch bald nach ihrem Bekanntwerden in Deutschland (im J. 1827) an mehreren Stellen warme Anerkennung und lebendige Anwendung gefunden hat, so hat sie dies wohl eben so sehr der Unbefriedigtheit mit den Resultaten des herkömmlichen Unterrichts, als der vollen Ueberzeugung von ihren eigenen Vorzügen zu danken. Wenn ferner das, was die deutsche Praxis in dieser Richtung gewagt hat, sich fast gänzlich auf das Land Württemberg beschränkt, so ist das schwerlich in einem andern Grunde zu suchen, als daß daselbst der Werth einer tüchtigen Schulpraxis, die gerade darum nie sich selbst genügt, während aller Wandelungen zeitgeistiger Ansichten sich durch Tradition erhalten und sich nicht durch eine vermeinte Wissenschaftlichkeit hat in den Hintergrund drängen lassen. Solche Versuche sind namentlich gemacht worden am Stuttgarter Gymnasium von Hölder, in Göppingen von K. A. Schmid, in Schorndorf von Leonh. Tafel, der sich zugleich durch Ausarbeitung einer beträchtlichen Anzahl Lehrbücher und deren Fortführung und Umarbeitung um die weitere Verbreitung der Methode bemüht hat, am durchgreifendsten endlich, wenn auch nicht ohne Modificationen, auf der Privatanstalt zu Stetten. An allen diesen Stellen haben die Resultate befriedigt. *) Aber die Anstalt in Stetten hat, als durch die neuere Organisation der entsprechenden Landesschulen entbehrlich geworden, bereits vor 8 Jahren sich selbst aufgelöst, und über den Fortgang der Sache an den vorgenannten Plätzen ist neuerdings eben so wenig als über eine Ausbreitung derselben in einem weiteren Kreise bekannt geworden. **)

Zum guten Theil läßt sich die Stockung oder Zurückhaltung allerdings aus thatsächlichen Verhältnissen erklären. Die Erfolge des deutschen Gymnasialunterrichts sind immer noch erheblich genug, um einer Radicalreform, auf welche es der Hamiltonianismus doch abgesehen zu haben schien, entschiedene Ungunst entgegenzustellen; ja selbst die etwaigen Mängel des Elementarunterrichts lassen sich in den obern Klassen immer noch leidlich genug ergänzen und übertragen. Nicht minder war die Gleichartigkeit der Lehrerbildung, der Gewöhnungen und der gesetzlichen Anordnungen in den sonst noch so verschieden gestalteten deutschen Ländern nur zu geeignet, dem fremden Eindringlinge Hindernisse auf allen Seiten zu bereiten. Endlich mag auch die wegwerfende Entschiedenheit und der Hohn, womit derselbe von einigen angesehenen Wortführern der alten Methode behandelt wurde, manchen sonst unbefangenen Schulmann von ernster Prüfung zurückgehalten und zu der Meinung verleitet haben, es handele sich um nichts anderes als eine Charlatanerie, die mit demselben Winde dahinfahre, mit welchem sie gekommen sei.

Die Schwierigkeiten, die in der Neuheit der Sache lagen, sind auch gar nicht abzuläugnen; nur war es nicht eben der Billigkeit gemäß, von einem ersten Anlaufe auf der Stelle eine vollkommene, unter allen Verhältnissen anwendbare Ausgestaltung derselben zu verlangen, und eben so wenig durfte man sich durch etwaige ungeschickte An-

*) So auch bei den in Quedlinburg am Französischen angestellten Versuchen nach Pfau S. 96, über deren Beschaffenheit jedoch die nähere Angabe fehlt.

**) Unseres Wissens hat man die Sache in W. überall aufgegeben; es ist nicht jedermanns Ding, mit dieser Methode Resultate zu erreichen. K. A. Schmid.

preisungen oder unerfüllbare Verheißungen bestimmen lassen, über den Gegenstand, etwa mit der Phrase, es handele sich dabei lediglich um eine Methode für commis voyageurs, ohne weiteres zur Tagesordnung überzugehen. Es ist einmal das Loos derer, die einen glücklichen Fund gemacht zu haben glauben, sich über die Tragweite ihrer Entdeckung in Illusionen zu ergehen und bald die Schwierigkeiten der Ausführung zu gering anzuschlagen, bald im Umfange der Anwendung und der muthmaßlichen Resultate über das Ziel zu schießen. Dies alles auf das richtige Maß zurückzuführen und rectificirend einzutreten, ist eben Sache der Folgezeit. Schon äußerlich tritt uns ein Widerspruch zwischen H. und seinen deutschen Nachfolgern entgegen, indem jener eine recht große Anzahl von Schülern, schon der Anregung wegen, dem Erfolge ersprießlich erklärt, die letzteren dagegen nicht über acht bis zehn hinausgehen wollen, ja wohl gar noch den Anspruch erheben, daß diese von möglichst gleichen Vorkenntnissen und nicht zu großer Verschiedenheit der Anlagen seien. Es ist einleuchtend, welche Waffen hiermit den Gegnern in die Hand gelegt werden; die Sache geht aber ganz natürlich und ehrlich zu. Hamiltons Schüler, eine auserlesene Schaar Freiwilliger, brachten dem Meister nicht nur das erwünschte Maß Lerneifer entgegen, sondern überhoben ihn auch infolge ihrer Geistesreife der Hälfte der Arbeit; kleine Schüler wollen ohne Aufhören angeregt und in Athem erhalten sein, und die Verzichtleistung auf diejenigen Beschäftigungsmittel, durch welche beim gewöhnlichen Unterricht mittels schriftlicher, häuslicher Arbeit die Fortschritte theils gefördert, theils controlirt werden sollen, wirft alle Mühe auf die persönliche Rüstigkeit des Lehrers in der Schullection. Die Methode fordert, wenigstens bei dem unvollkommenen Stande ihrer dermaligen Ausbildung, einen Lehrer, der des Stoffes und der Form Meister und in der Wortbildung und Begriffsentwickelung der Sprache wohl bewandert ist, den Schüler stufenmäßig zur Abstraction zu leiten versteht und in der Anregung lebendig und unermüdlich sich erweist; wie endlich der Schüler vom Buche und Schreibhefte emancipirt sein soll, so muß es auch der Lehrer sein.*) Aber ein solcher Lehrer leistet auch in der herkömmlichen Weise Bedeutendes; wer hätte ihm also ohne Unbilligkeit zumuthen dürfen, um eines zweifelhaften Gewinnes willen gleichsam eine neue Lehrzeit anzutreten? Und solche Zweifel, ja selbst Gefahren, sind allerdings im Innern der Sache selbst begründet. Zwar vor der Abirrung in einen Kästner'schen Charlatanismus oder in eine Bonnenmethode mag der geschulte und gebildete Lehrer sich leicht zu wahren wissen, desto schwieriger aber wird es dem Schüler sein, zwischen der Form und dem materiellen Inhalte gehörig zu unterscheiden, weil er sie immer verbunden anschaut und beide als eins denken lernt; ja es folgt nur zu leicht eine Unempfänglichkeit für den Einfluß eines sorgfältigen Sprachausdrucks selbst auf die materielle Erkenntnis, insbesondere aber auf die Bedeutsamkeit der untergeordneten und doch so wichtigen Sprachelemente, und die pedantische Scheu, das Wort jemals anders als im Satze auffassen zu lassen, führt sowohl Gedächtnis als Verstand in eine Einseitigkeit, die das gleich nothwendige Begreifen und Aufnehmen des Einzelworts als Sprachelement und Sprachform ganz unnöthig erschwert.**) So

*) Jedenfalls ist es so voreilig als ungerecht, wenn O. Schulz in seiner Broschüre „über den Elementarunterricht im Lateinischen rc. Berlin 1841" die Behauptung aufstellt, daß „die Tafel'schen Lehrbücher den trägen Lehrern als ein gar bequemes Ruhebett erschienen," da sich im Gegentheil der Lehrer von vorn herein die Versuchung abschneidet, mittels Auswendiglernens und Schreibens den größeren Theil der Arbeit auf den Schüler zu legen, und nur durch die Entbehrlichkeit zahl- und zielloser Correcturen einen Zeitgewinn macht.

**) Ueber die Nothwendigkeit, zur einstigen Erkenntnis abstracterer Sprachgesetze und zum Verständnis philosophischer Darstellung den Schüler mittels Ausgehens von der Form an systematisches und logisches Denken zu gewöhnen, vgl. Jahn N. Jahrbb. f. Ph. B. 24, S. 441. Wenn Jahn jedoch ebendaselbst als Uebelstände der analytischen Methode hervorhebt, daß sie „das Entwickeln der einen Regel aus der andern" und „das leichte Ueberblicken des geordneten Ganzen" erschwere, so liegt doch die Frage gar zu nahe, wo denn wohl beides hier Geforderte

liegt denn die Gefahr nahe, durch übergroße Abkürzung des Weges in übereilte Selbstbefriedigung und in eine Seichtigkeit der Anschauung einzuführen, die eine einseitige Fertigkeit mit einem wirklichen Wissen, Verstehen und Können verwechselt.

Immerhin jedoch sind das alles Uebelstände und Gefahren, die, wenn sich der Lehrer ihrer nur deutlich bewußt ist, keineswegs als der Methode inhärirend betrachtet werden dürfen. Wo es sich nicht bloß darum handelt, möglichst rasch ein ausgedehntes Sprachmaterial zu erwerben und dasselbe mit etwas geschärftem Ohr und einigem Takt praktisch zu verwerthen, sondern um eine gründliche Einführung in das Wesen der Sprachelemente und um Kenntnis nicht allein der unverrückbaren logischen sondern auch der grammatischen Gesetze, da wird, sobald einige Sicherheit des Sprachgefühls erzielt ist, mit allem Ernst an die Analyse zu gehen und deren Wichtigkeit praktisch anschaulich zu machen sein, während man Schritt vor Schritt in methodisch-systematischer Behandlung mittels Zurückgehens auf den bekannten Stoff und Anschlusses an den neu zutretenden die Sprachlehre erwachsen läßt. Der Zeitpunct, in welchem diese Wendung eintreten solle, hängt lediglich von der Bestimmung des Lehrers ab. Es wird kein allzu früher sein dürfen, damit nicht der Hauptzweck des Verfahrens vereitelt, auch nicht alle Seelenkräfte zugleich angespannt und, während man ein vorzeitiges Denken erzwingt, die Gedächtniskraft zerstört werde. Eben so wenig aber darf eine leidige Consequenz zu unnöthiger und zweckwidriger Zögerung bestimmen, um so weniger, als bei der beträchtlichen Stundenzahl unsrer lateinischen Schulen sich in sehr mäßiger Zeit die nothwendige, materielle Unterlage gewinnen läßt. Denn wie zahlreich sind die Verhältnisse, wo sich in einem Paradigma oder in einer leicht faßlichen Regel, die sogleich ebenfalls ein wahrhaft anschauliches Bild eines ganzen Sprachtheils gewähren, zusammenfassen läßt, was auf empirischem Wege erst durch eine Masse einzelner Beispiele angeeignet werden müßte! Auch wird man sich dabei des Gedankens entschlagen müßen, daß der Knabe die Regeln aus seinem Stoffe selbst abstrahiren könne und solle. Das wird immer eine zeitraubende Qual und schließlich eine Täuschung bleiben; es ist genug, wenn der Schüler so viel Sinn für Analogie gewonnen hat, um dem Lehrer bei Entwickelung der Regeln, die doch einmal längst gefunden sind und nicht in jedem Falle wieder einzeln aufs neue entdeckt zu werden brauchen, auf halbem Wege entgegenzukommen. Zur eigenen Entdeckung richtiger Regeln gehört nicht nur eine Kenntnis noch viel zahlreicherer Einzelfälle, sondern auch eine vollständigere Uebersicht der Spracherscheinungen und ein scharfer, philosophischer Blick, der das Zufällige vom Wesentlichen zu unterscheiden versteht. Der Schüler würde im besten Falle

von unsrer synthetischen Methode in Wirklichkeit und auf der hier in Betracht kommenden Stufe geleistet werde. Das Erstere herbeizuführen beabsichtigt und verspricht die sogenannte „genetische Methode", auf welche näher einzugehen hier nicht der Ort ist. In der ihr von Mager gegebenen Ausdehnung und Weitschichtigkeit läßt sie sich sicherlich nicht halten, eine Concentration der Sache für den wahren Schulbedarf ist noch ein didaktisches Problem. Was aber den Ueberblick des geordneten Ganzen anlangt, so ist ein solcher doch überhaupt erst in den reiferen Schuljahren denkbar; dann aber dürfte dafür gerade der anschaulichere Gang und die selbsterarbeitete Errungenschaft im analytischen Verfahren recht ersprießliche Dienste leisten. Daneben und dem gegenüber möge aber noch auf einen andern Vortheil des letztgenannten Verfahrens aufmerksam gemacht sein. Kann es geleugnet werden, daß ein Schüler, der zwei Jahre lang lateinischen Unterricht genossen und den größten Theil dieser Zeit mit paradigmatischen Uebungen und mit Exposition und Composition unbedeutender Sätze verbracht hat, nunmehr, wenn er z. B. an den Cornel herantritt, wieder noch eine sehr geraume Zeit braucht, ehe er sich in einer auch nur wenig verwickelten, aber vom Genius der Muttersprache abweichenden Periode zurecht findet, oder selbst nur sich der verschiedenen Möglichkeiten der Aufeinanderbeziehung der Wörter in einem Satztheile ohne fremde Hülfe rasch und klar bewußt wird? Gerade dieses Stadium wird beträchtlich verkürzt, wenn der Schüler von Anfang an in die fremde Sprache mittels eines größeren Zusammenhanges eingeführt ist und jene Sprachganzen, was freilich die Hauptsache ist, seinem Gedächtnisse durch fleißige Wiederholungen eingeprägt und geläufig geworden sind.

die Zeit mit unnützen Versuchen ausfüllen und durch die Gewöhnung an dies Versuchen bei sich selbst unsichere Anschauungen erzeugen. Dabei erscheint denn auch die alte Jesuiten-Vorschrift, jeden Tag nur eine Regel zu geben, cum grano salis verstanden gar nicht verächtlich. Dieselbe muß eben durch zahlreiche Beispiele aus dem bekannten Text erläutert, es müßen eigene dazu gemacht und bei Gelegenheit zur Regel zurückgekehrt werden, bis sie gehörig eingeübt ist. Wenn man sich auf die wichtigeren beschränkt, wird man auch mit der Zeit nicht zu kargen brauchen; die Feinheiten und Seltenheiten werden bei der ferneren Lectüre nachgeholt und erfordern weniger Zeit, wenn bei den vorangegangenen Uebungen gründlich verfahren und fleißig wiederholt worden ist. Zum gründlichen Lehren und Lernen bedarf es ausgesuchter Beispiele, weniger zuverläßiger Regeln, aber ausdauernder Uebung.

Unter Voraussetzung einer besonnenen, Plan und Ziel des Unterrichts fest im Auge behaltenden Handhabung steht demnach dieser Methode, wenigstens für die erste Einführung in die Sprache und einer einseitig angewendeten abstracten Synthese gegenüber eine starke Empfehlung zur Seite.

Mit diesem in gerechter Vorsicht beschränkten Zugeständnis kann sie sich vorläufig füglich begnügen. Dagegen darf der Umstand, daß sie bis jetzt in der Schulpraxis nur geringen oder gar keinen Boden gewonnen hat, noch keineswegs als ein Beweis für ihre Unanwendbarkeit gelten. Die Ursachen liegen eben auf beiden Seiten; ohnehin pflegt sich das Neue nur langsam Bahn zu brechen, und es ist ganz gut, wenn es erst seinen Läuterungsproceß durchzumachen hat. So ist denn auch wenig damit gethan, wenn Hamiltons, Jacotots und verwandte Methoden *) von der Selbstgenügsamkeit als überwundene Standpuncte bezeichnet und behandelt werden, denen für die heutige Didaktik höchstens noch ein historisches Interesse einwohne. Damit würde es seine Richtigkeit haben, wenn das darin enthaltene Wahre in der heutigen Praxis die gebührende Aufnahme, oder, sei es auch in noch so veränderter Gestalt, nutzbare Verwendung gefunden hätte. Das ist aber so wenig der Fall, daß eine wesentlich anschaulichere und lebendigere Gestaltung des Sprachunterrichts, mindestens für die elementare Stufe, wenn auch an den verschiedenen Stellen in verschiedenem Grade, doch im allgemeinen immer noch als ein pium desiderium betrachtet werden muß. Die Befriedigung desselben aber erfordert nothwendig eine Beachtung der analogen Versuche und Erscheinungen der Vergangenheit. Insbesondere wo ein abstractes Regelwesen herrschend geworden und auf milderem Wege nicht auszutilgen ist, da kann man schwerlich etwas angemesseneres thun, als mit seiner eigenen Vergangenheit gründlich brechen und den schlechthin entgegengesetzten Weg einschlagen. Der Erfolg wird den Entschluß sicher lohnen und einem späteren Einlenken auf einen Mittelweg eher förderlich als hinderlich sein. Denn von der Behauptung, daß es sich bei den freilich oft übertriebenen Schilderungen der alten Methode in Bezug auf abstractes Regelwesen und massenhafte Paradigmen-Schreiberei lediglich um einen Kampf mit einem selbstgeschaffenen Phantom handle, wird sich niemand, der seine Kenntnis der bestehenden Praxis aus fleißigem Einblick in diese selbst, nicht bloß aus dem Wortlaute der amtlichen Instructionen schöpft, täuschen lassen. Es handelt sich vielmehr gerade um recht reale Zustände. Noch immer sind die Stellen nicht selten, wo man den Unterricht nicht einmal mit dem einfachsten Sprachmaterial, mit Vocabeln, sondern mit den bloßen Formen der Declination und Conjugation und dem vorgängigen Auswendiglernen der Regeln beginnt, weil man darin eine Ausprägung der Wissenschaftlichkeit, einen systematischen Fortschritt, eine Erkenntnis des inneren Zusammenhanges der Erscheinungen erblickt, und wo man,

*) In Betreff einer auf's Einzelne eingehenden Betrachtung der verschiedenen Modificationen des analytischen Sprachunterrichts bei Hamilton, Jacotot, Mager, Blume, Rothert, Solomé, Eichhoff, Sturm, Ratich, Seidenstücker, Etzler, Weiß, Meierotto u. a. muß ich auf meinen „Vorschlag und Plan ꝛc." S. 252—328 verweisen.

während man auf die ratio pocht, unbewußt ein wahrhaft todtes Gedächtniswissen erarbeitet, dem Schüler aber es überläßt, die ratio hineinzubringen. Es leuchtet aber ein, daß, wenn jener vom Material ausgehende und durch selbstthätige Beobachtung der Analogien zur strengeren Analyse überführende Unterrichtsgang erst in einer Sprache betreten worden ist, man auch für die nächste und die weiter folgende Sprache eine Grundlegung gewonnen hat, auf der sich ein selbständiges Entdeckungsvermögen schon mit viel größerer Sicherheit bewegt, weil ihm dabei nicht bloß der an der ersten erworbene Sprachtakt, sondern diesem wieder das bereits erlangte Bewußtsein von Sprachgesetzen zu Hülfe kommt.*) Daß an Realschulen, sowohl fürs Latein als für andere Sprachen, die Bedenken noch leichter ins Gewicht fallen, bedarf keiner besonderen Ausführung. Nur die Frage möge denen, die es angeht, noch ans Herz gelegt sein, ob nicht allen denjenigen Individuen — und das ist doch die große Mehrzahl — welche den Schulcursus nicht vollständig absolviren, auf jenem Wege eine bessere Mitgabe fürs Leben und eine freudigere Rückerinnerung an ihre Schulzeit gewährt werde, als durch mehrjährige Einübung grammatischer Formen geschehen kann — immer vorausgesetzt, daß das Ziel des Schulcursus dadurch keinen Abbruch erleide.

Allerdings aber wird im allgemeinen eine Benutzung der H.'schen Methode im Schulunterricht und eine Einordnung in denselben, um die bei uns unleugbar vorhandene Lücke ohne Gefahr und Nachtheil auszufüllen, nicht ohne vermittelnde Modification, resp. Vervollständigung jener Methode selbst vor sich gehen können. Daß hiefür von H.'s Nachfolgern das Ausreichende geschehen sei, wird schwerlich behauptet werden, und in sofern dürften einige unmaßgebliche Andeutungen über die einzuschlagende Richtung auch hier immer noch am Platze sein.

Was zunächst die stoffliche Unterlage betrifft, so sind, wie schon oben erwähnt, von H.'s Wahl des Evang. Johannis bereits seine deutschen Nachfolger sehr bald zurückgetreten. Blume z. B., der seinen lateinischen Text mit einer zwischen Hamiltons Buchstäblichkeit und Jacotots Freiheit die Mitte haltenden Uebersetzung versieht, hat den Livius (nicht ohne bedenkliche Umgestaltung des Textes) zu Grunde gelegt. Dergleichen umfängliche Texte sind nun ohne Zweifel beim Vorwiegen eines materiellen Zweckes, beim Unterricht reifer Schüler und beim Selbstunterricht ganz angemessen, weil es dann vorzugsweise auf einen raschen Fortschritt ankommt und dieser durch das Interesse am Inhalt wesentlich gefördert wird. Anders bei jungen Schülern, die zugleich schon für ein tieferes Verständnis des Einzelnen wenigstens vorbereitet werden sollen. Diese dürfen um der Zukunft willen nicht an eine flüchtige Behandlung des Stoffes gewöhnt werden; erfordert doch schon ihre Ungeübtheit einen langsameren Gang. Bei einem solchen aber wird das Inhalts-Interesse von selbst zur Nebensache; ja es kann sogar störend wirken und Unlust erwecken, wenn der Knabe durch das nur allmähliche Vorschreiten sich in seiner Neigung, dem Zusammenhange der Erzählung vorzugreifen, gehemmt sieht, während doch sein Interesse an einem Inhalte von mäßigem

*) Ja, es würde für den Fortschritt der Unterrichtskunst keineswegs gleichgültig sein, wenn an einer und der andern Stelle das Verfahren mit Vorsicht und Umsicht auch über die Elementarstufe hinausgeführt würde, um Erfahrungen zu gewinnen, wie weit sich ohne Gefährdung eines inneren gründlichen Verständnisses auf diesem Wege das materielle Wissen und Können zu größerer Befriedigung des Schülers erweitern lasse. Aber freilich, ein jeder so in das innere Bildungsleben eingreifende Versuch erfordert, wenn er Erfolg versprechen soll, einen gewißen Spielraum in der Zeit und eine Freiheit, wie sie bei der uniformen Gesetzlichkeit des deutschen Unterrichtswesens nicht mehr zu finden sind. Aus Furcht, mitten im Fortschreiten auch einmal einen Rückschritt zu thun, bleiben wir stehen, verfallen jährlich mehr dem französischen Centralisationsprincip und werden endlich mit Schaden gewahr werden, daß die vornehm angesehenen Zustände in England und Nordamerika, wo es noch Schulen giebt, die eine bestimmte Methode und damit als unumgängliche Bedingung eine innere Einheit des Collegiums repräsentiren, doch auch ihre Lichtseite haben.

ja recht geringem Umfange eine volle Befriedigung gefunden haben würde. Doch — hievon weiter unten!

Auch die Hamilton'sche **Uebersetzung** ist ganz wohl einer ersprießlichen Modification fähig. Insofern nämlich alles in den früheren Lectionen Erlernte im Gedächtnis fortgeführt wird, ist nicht abzusehen, weshalb das in der nämlichen Wortform und in derselben Bedeutung Wiederkehrende immer aufs neue unter dem Texte wiederholt werden soll. Durch Beseitigung dieser überflüßigen Vollständigkeit würde auch das oben berührte Misverständnis gehoben sein, wornach die unter den Text gesetzten Hülfen als eine wirkliche Uebersetzung, was sie doch ihrem Wesen nach nicht sein sollen, erscheinen. Eine andere Streitfrage ist, ob in der Uebersetzung das einzelne Wort jedesmal in seiner Grundbedeutung, oder mit der an der betreffenden Stelle angemessenen Bedeutung wiedergegeben werden solle, womit dann die weitere zusammenhängt, ob ein Wort stets auf die nämliche Weise, oder je nach dem Zusammenhange verschieden zu übersetzen sei. Da entsteht denn sogleich das Bedenken, ob unter der Grundbedeutung die etymologische, oder die logische, oder gar die historische zu verstehen sei. H. und die meisten Anhänger desselben sprechen sich für die etymologische, als die relativ zuverläßigste und praktisch ersprießlichste aus, wogegen wenig einzuwenden wäre, wenn sich dieselbe überall sicher ermitteln ließe und ihre Uebersetzung in die Muttersprache, insbesondere bei den Compositis und Partikeln, nicht unzähligemal zur vollkommenen Unverständlichkeit führte oder wenigstens falsche Vorstellungen erweckte, die dann einer fortwährenden Berichtigung bedürfen. Jedenfalls aber werden zwei einander ausschließende Zwecke verfolgt, wenn man einerseits behauptet, den Schüler von vorn herein mit der Entstehung und Urbedeutung der Wörter bekannt zu machen, und doch es wieder als einen Vortheil hervorhebt, daß der Schüler nur im Zusammenhange der Rede die richtige Bedeutung der Wörter kennen lerne, während dem Worte in Praxi gerade eine ungehörige beigeschrieben ist. Es liegt aber in Folge des verschiedenen Entwickelungsganges der einzelnen Sprachen auch darin ein Widerspruch, daß man einerseits bezweckt, den Anfänger vor allen Dingen in den positiven und materiellen Sprachinhalt einzuführen, andrerseits ihn zugleich schon auf Verhältnisse hinweist, die großentheils formaler und rationaler Natur sind und viel erfolgreicher bei der Analyse in einem eigenen Zeitabschnitt ex professo behandelt werden. Meint man dagegen, daß auch schon in dieser Richtung durch das bloße Aneinanderhalten des Textes und der Uebersetzung der Sinn für Analogie eine gesunde Nahrung finde, so vergißt man, daß damit einer Uebersetzung Dinge zugemuthet werden, die sie ihrer Natur nach nicht leisten kann. Letzteres zeigt sich denn auch in der Hamilton'schen Uebersetzungspraxis deutlich genug. Ist es etwa mit etymologischer Sprachbelehrung vereinbar, wenn ἑκατόνταρχος *a centurion*, παρακαλῶν *praying*, δὲ and, δεινῶς *dreadfully*, gessisse *to have performed*, interfuerunt *were present*, aderant wiederum *are present*, respondens *answering*, en *behold*, supervacuus *superfluous*, fumier *dunghill*, à peine *scarcely*, ne . . . que *but*, défaut *want*, sacrificateurs Opferpriester, residence Aufenthalt, mutual wechselseitig, although ungeachtet, without ohne, übersetzt werden? Oder ist auf der andern Seite mit dem angeblichen strengen Anschluß an die Grundbedeutung: ἄρχων τῶν Ἰουδαίων anfangend der Juden, οὔτε . . . οὔτε nicht und . . . nicht und, ἐπαπολαύων andavongenießend, für Verständnis und richtige Erkenntnis etwas gewonnen? Offenbar werden auf diesem Wege für den Elementarunterricht, wo es vornehmlich auf Vereinfachung der Gesichtspuncte ankommt, zu viele Zwecke zugleich angestrebt. Indes liegt auch hier die Abhülfe nahe genug. Der Schüler soll die Bedeutungen der Wörter in ihrem Zusammenhange kennen lernen: so gebe man ihm denn auch die jedesmal angemessene Uebersetzung, aber mit möglichstem Anschluß an die Grundbedeutung, und vermeide es **thunlichst**, ein Wort an den verschiedenen Stellen auf verschiedene Weise zu übersetzen. Hierbei braucht aber nicht mit pedantischer Aengstlichkeit verfahren zu werden. Es ist ja eine leichte, auch schon benutzte Auskunft, die Grundbedeutung, wo sie fest-

steht, in Parenthese beizusetzen; noch angemessener aber erscheint es, alle derartige Erklärungen dem Lehrer zu überlassen, dessen mündliche Vermittelung man ja doch unmöglich kann überflüßig machen wollen.

Alle vorerwähnten Streitpuncte indes tragen nicht solche Schwierigkeiten in sich, daß nicht zwischen unbefangenen und erfahrenen Lehrern eine leichte Verständigung zu erzielen wäre. Der wahrhaft schwierige Theil des Geschäfts beginnt erst mit dem Eintreten der Analyse, wo dem Schüler unter Benützung des chaotischen Stoffes die Sprachgesetze, sei es mehr methodisch oder mehr systematisch, aber doch immer geordnet zum Bewußtsein gebracht werden sollen. Nun wird allerdings einem tüchtigen Lehrer die Fähigkeit nicht mangeln, sich den Stoff auseinanderzulegen und den daran zu knüpfenden Unterrichtsgang auszuarbeiten. Billig aber erscheint eine solche Zumuthung keineswegs; es wird vielmehr von demjenigen, der das Lehrmittel beschafft, auch verlangt werden dürfen, daß er durch Bezeichnung eines grammatischen Ganges unter Zugrundelegung dieses bestimmten Stoffes dem Lehrer so weit vorarbeite, daß dieser nur noch die durch locale und individuelle Verhältnisse bedingten Modificationen anzubringen habe. Davon aber ist in den zu dem Zwecke herausgegebenen Lehrbüchern nicht eine Spur zu finden, und auch dieser Mangel mag eine Mitschuld an der Thatsache tragen, daß die Aufnahme der Methode in die Schulpraxis sich auf so überaus wenige Stellen beschränkt hat. So lange auf dieser Seite keine Abhülfe erfolgt, erscheint es gerathen, für den ersten Anfang von einem umfänglichen Stoffganzen abzusehen und das Material dem Schüler in verjüngter, mehr überschaulicher und mit dem erstarkenden Vermögen sich erweiternder Gestalt vorzuführen, ein Verfahren, das, wie oben bereits angedeutet ist, sich auch noch aus andern Gründen empfiehlt. Es wird demnach von einzelnen Sätzchen, die jedoch immer kleine Sprachganze bilden, auszugehen sein. Diese müßen sich anfänglich in Construction und Wortfolge noch nahe an die Muttersprache anschließen, bis sie sich, so wie das Vermögen des Schülers wächst, immer weiter davon entfernen und einen größern Umfang annehmen. Dieser Stoff wird sich von dem eines gewöhnlichen guten Lesebuches nur etwa dadurch unterscheiden, daß er viel rascher aufs Ziel, die Vorführung größerer Ganzen, losgeht — schon darum, weil eine zu große Zahl kleiner Sätze sich schwer im Gedächtnisse fortführen läßt — und sich minder ängstlich an eine grammatische Folge bindet. Die Anwendung dagegen ist eine wesentlich abweichende; denn während beim gewöhnlichen Unterricht die Beispiele fast lediglich zur Einübung der Formen dienen, ist hier zunächst nur eine Einführung in die Sprache selbst bezweckt, die der nachfolgenden grammatischen Analyse den Boden bereitet. Endlich versteht es sich wohl von selbst, daß nach einem gewißen Abschluß der Analyse die systematische Uebersicht der Grammatik, wie im bisherigen Unterricht, von den mittleren Classen an den ihr gebührenden Platz zu behaupten habe. Durch den vorhandenen Stoffbesitz einerseits, so wie andererseits durch die Gewöhnung des Lehrers und Schülers an concrete Veranschaulichung wird hinlänglich dafür gesorgt sein, daß dieselbe nicht in einen dürren Schematismus ausarte.

Auch die absolut geforderte und doch nicht unbedenkliche Verspätung des Schreibens und Sprechens wird ohne Gefährdung des Erfolges einer Modification unterzogen werden können, wenn man nur an dem Grundsatze festhält, daß beides für sein Gelingen einen Besitz von Material und eine bereits vorhandene Eingewöhnung in das fremde Idiom zu seiner Voraussetzung, und daß insbesondere ein Uebermaß von Schreiberei nicht nur einen unverzeihlichen Zeitverlust, sondern auch eine Gewöhnung an gedankenloses und fehlervolles Arbeiten (von den dabei vorkommenden Täuschungen gar nicht zu reden) im Gefolge habe. Denn es ist nicht zu leugnen, daß eben jener Stoffbesitz von selbst eine Neigung oder doch Willigkeit zum Sprechen — wenn auch im kleinsten Umfange — herausfordere, und daß die bloße Aufnahme des Stoffes sowohl als der Formen durchs Ohr im jeweiligen Niederschreiben eine kaum entbehrliche Unterstützung findet. Man braucht eben nicht zur Vermeidung des einen Extrems ohne

weiteres ins andere zu verfallen. Hiernach dürfte es namentlich keinem Bedenken unterliegen, daß zugleich mit dem Beginn der grammatischen Analyse hin und wieder paradigmatische und andere Schreibübungen, aber mit Vorsicht und Rücksicht auf Zeitsparung, unter engstem Anschluß an den bereits bekannten Stoff verbunden würden.

Freilich kann nunmehr die Frage aufgeworfen werden, ob nach so erheblicher Umgestaltung die Methode noch auf den Namen einer Hamiltonschen Anspruch zu machen habe. Offenbar aber bleiben auch so Hamilton's beide Hauptgrundsätze, unmittelbare und alsbaldige Einführung des Lernenden in die lebendige Sprache,*) und möglichste Entwickelung der Sprachgesetze aus einem bekannten concreten Stoffe, in ihrer Geltung, und Hamiltons energisches, wenn schon nicht irrthumfreies, Auftreten gegen verjährte Gebrechen hat es wohl verdient, daß seinem Andenken in der Geschichte der Didaktik eine dauernde Stelle gesichert bleibe.

Literatur: Hamilton, Essay on the usual mode of teaching languages. New-York 1816. Dess. History of the Hamiltonian system. Manchest. 1829. Lond. 1831. Wurm Hamilton und Jacotot. Hamb. 1831. Kröger, Ueber die neuen Methoden, fremde Sprachen zu lehren, in Schwarz Darstellungen aus dem Gebiete der Pädag. Leipz. 1832 S. 345—77. Ch. Schwarz, Kurze Kritik der Hamilt. Sprachlehrmethode. Stuttg. 1837. Dess. Apologie des Anti-Hamilton. Ulm 1838. Die Hamiltonische Frage untersucht von K. A. Schmid. Stuttgart 1838. Tafel, Hamilton und seine Gegner. Stuttg. 1837. Dess. Die Sprachlehrmethoden Ham. u. Jac., in der deutschen Vierteljahrsschr. 1838. H. 3 S. 168—206. Abgedr. in Diesterweg Rhein. Blätt. B. 18 H. 3. Dess. Die analytische Sprachlehrmethode. Stuttg. 1845. Ham. Sprachlehrmeth. dargest. von Schaumann in Brzoska's Centralbibl. Oct. S. 1—15. v. Raumer Gesch. d. Päd. III. 1 S. 77—84. Tafel Lehrb. d. griechisch. (lat., ital., engl.,) Sprache nach Ham. Grundsätzen. Ulm 1831. der span. Ulm 1837 Dess. Elementarb. der lat. Spr. nach d. analyt. Methode. 3 Abtheilungen. Ulm 1840. Dess. Anal. Lehrb. der franz. (engl.) Sprache. Stuttg. 1847. Wagner, Lehrbuch d. griech. Spr. u. d. naturgem. Grundsätzen v. Locke, Leibnitz, Gesner, Herder, Ham. 2 Hefte. Gießen 1834. Leyser Franz. deutsche Elementarübungen n. Ham. Grundsätzen. Stuttg. 1832. (Mit abgestuftem Texte und einer dem Genius der deutschen Sprache mehr entsprechenden Uebers.) Für den Privatunterricht, so wie für Privatanstalten und solche Realschulen, welche nicht streng an gesetzliche Normen gebunden sind, ist zu beachten das „Elementarb. der engl., franz., ital. u. lat. Spr. f. Vorbereitungsschulen. Darmst. 1835," in welchem mit einem untergelegten Texte aus Campe's Robinson das Englische am nebenstehenden Deutschen, das Französ. am Englischen, und sofort wieder das Ital. am Französ. und das Latein. am Ital. gelernt wird. Auch hier unterscheidet sich die Uebersetzung durch eine freiere Behandlung. Hamilton verwandte Wege haben auch eingeschlagen Ed. Eyth im 3. Bde. seiner Schrift „Classiker und Bibel. Basel 1840" und W. Blume in seiner „Lat. Vorschule. Leipz. 1840." (Vergl. auch die Art. Elementarbücher, Französische Sprache, Griechische Sprache, Lateinische Sprache. D. Red.) **Ruthardt.**

Handarbeit. Die Handarbeit begreift hier die Beschäftigungen der Jugend, die mit der Hand zu deren Kräftigung und Gewandtheit, wie auch zur Vollbringung der verschiedenen Thätigkeiten im menschlichen Leben verrichtet werden. Sie ist so alt, als es ein Familienleben giebt, in welchem man die Jugend für das Leben erzieht, und an dessen Arbeiten, sobald es die jugendlichen Kräfte gestatten, theilnehmen läßt. Der erste Anstoß zu einer geordneten Handarbeit, die nicht mehr bloßes Spiel ist, wird

*) Unter den anzuwendenden Mitteln ist namentlich der doppelte Textabdruck wesentlich zum Gelingen der Sache. Der Schüler bedarf die (sogenannte) Interlinearversion (unter der oben angedeuteten Modification) zu der unerläßlichen häuslichen Wiederholung; in der Lection dagegen muß ihm der reine Text ohne Hülfen genügen.

daher in der Regel vom häuslichen Leben gegeben. Sie ist eine mehr oder minder gezwungene, ja sogar organisirte, nicht selten aber wird sie in freier Weise ergriffen und fortgesetzt. Je nach der Verschiedenheit der Stände und ihrer Beschäftigung ist die Handarbeit auch verschieden. Eine andere ist sie in den besitzlosen Schichten des Volks, eine andere in den besitzenden, wie sie sich auch wieder anders gestaltet in der Sphäre der Volksschule und der höheren Bildungsanstalten. Innerhalb dieser Kreise selbst aber ist die Beschäftigung eine ziemlich gleichartige.

Am gleichförmigsten übrigens zeigt sich die Handarbeit der Mädchen in den besitzenden und sogenannten gebildeten Ständen. Man ist hier im allgemeinen bestrebt, dem Kinde bald zur Kenntnis und Uebung in den unerläßlichsten Thätigkeiten einer Hausfrau zu verhelfen. Die zarten Finger schon müßen da die Spindel, dort die Stricknadel ergreifen, denen dann bald auch die Nähnadel folgt, und die Handhabung derselben füllt einen guten Theil der von der Schule und ihren Arbeiten freigelassenen Zeit aus. Diese Arbeiten sind von jeher volksthümlich gewesen in allen cultivirten Ländern, und man konnte sie zumal im deutschen Volke bei den Mädchen aller Stände antreffen, mochte man sie unter dem Strohdach des Landmanns, oder im Hause des städtischen Handwerkers, oder in den Familien der Kaufleute und Beamten oder gar in den Palästen suchen. Vorherrschend aber erhielt sich das Spinnen in den bäuerlichen Familien, den Stätten der Erzeugung des Hanfes und Flachses, das Stricken und Nähen bei den Städtern. Die neuere Zeit, die der alten patriarchalischen Art zu leben den Krieg angekündigt hat, wirkt auf die Sitte dieser weiblichen Arbeiten seit mehr denn einem halben Jahrhundert zerstörend ein. Seitdem das Handwerk zur Fabrik groß gewachsen ist, und es Arbeiterclassen mit bestimmter Handarbeit für ganze Familien giebt, kann man viele Haushaltungen finden, in denen die Tochter die Spindel nicht kennt und häufig auch die Nadel nicht zu führen vermag, und der Zug der Zeit, der auf Theilung der Arbeit, auf Vermehrung von Spinnfabriken und auf Gebrauch von Baumwolle hintreibt, wird die alten Sitten und Beschäftigungen mehr und mehr verdrängen. Seitdem dazu kommt, daß der Unterschied des Besitzes und der Bildung weitere Zerklüftungen im Volksganzen erzeugt, hat man auch in den gebildeten Kreisen angefangen, die Spindel auf die Seite zu legen, wo nicht ihrer sich zu schämen, die Stricknadel mit der Sticknadel zu vertauschen, ja auch das Nähen auf dessen niederen wie höheren Stufen ganz zu verlassen, und sich weit mehr den Arbeiten des Putzes und der Mode zuzuwenden, wo nicht der ernsten Handarbeit sich ganz zu entschlagen, wie des manche weibliche Erziehungsanstalten Zeugnis geben. Nur die unteren und mittleren Stände halten noch an den anererbten Beschäftigungen fest.

Einen ähnlichen Gang nehmen die Handarbeiten der Knaben, obwohl die Unterschiede hier größer sind. Auch hier kommt dem natürlichen Trieb des Knaben, etwas zu leisten und sich damit in die Reihe der Erwachsenen zu stellen, die Arbeit und das Bedürfnis des Hauses anregend entgegen. Im Hause des Landwirths regiert er den Haspel, das Gespinnst der Schwestern aufzuhaspeln und Zwirne zu wickeln; oder ergreift er die Axt und die Säge, Holz zu verarbeiten, oder den Hammer, da und dort etwas zusammenzufügen, oder die Gabel und den Dreschflegel in der Scheune; im Felde handhabt er die Sichel, die Sense, den Rechen, und stellt sich bei Zeiten hinter den Pflug, fast lauter Arbeiten, bei denen es sich mehr um starke Kraftäußerung, als um Fertigkeit und feine Gewandtheit handelt. Mehr tritt die letztere Seite hervor im Hauswesen des Gewerbsmanns, des Schneiders, Strickers und Schuhmachers, des Schreiners, Drehers, Schlossers, des Buchbinders, Uhrmachers u. dgl. So wars von Alters her, daß es zur Tradition des Hauses gehörte, daß der Sohn in die Fußstapfen des Vaters trat, und sein Handwerk von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzte. In den Familien landwirthschaftlicher und gewerblicher Arbeit bleibt aber dem Kinde immerhin noch manche Stunde Zeit zu freier, willkürlicher Beschäftigung.

Geht man einen Schritt weiter und beachtet die Kreise, aus welchen die Real- und

lateinischen Schüler stammen, so findet man, daß hier die Handarbeit der Knaben etwas zurücktritt, wo nicht am Verschwinden ist. Viele werden zwar, wie die Volksschüler, zur Arbeit der Familie herangezogen, jedoch nicht in derselben Ausdehnung, da die Schule und ihre Hausaufgaben viel mehr Zeit in Anspruch nehmen, die meisten aber bleiben ganz ferne davon, theils weil das Haus keine Gelegenheit zu angemessener Handarbeit darbietet, wie bei Beamten und höheren Gewerbsleuten u. s. w., theils auch weil man es für unschicklich hält, wenn der gelehrte Sprößling sich mit den Dingen des alltäglichen Lebens abgiebt. Die Knaben aus diesen Häusern kommen über das Spiel kaum hinaus, verfallen daher dem Müssiggang und Uebungslosigkeit, und wenn sie sich irgend einer Handarbeit zuwenden, so ist es meist eine willkürliche und oft genug wechselnde.

Tritt man unter die Schüler der höheren Realanstalten und Gymnasien, so sieht man, daß hier eigentlich von Handarbeit keine Rede mehr sein kann. Ihre Zeit wird durch die großen Anforderungen an das Lernen in und außer der Schule, und die Verwendung des Restes zu Leibesübungen oder Erholungen fast ganz ausgefüllt. Man denkt insgemein nicht daran, die Erholungszeit oder sonstige freie Stunden zu nützlicher Arbeit anzuwenden, oder ist es ein verkehrtes Ehrgefühl, das davon abhält. Nur Ausnahmen sind es, wenn Jünglinge aus diesen Kreisen einer stark ausgesprochenen Neigung oder der Weisheit ihrer Erzieher folgen, und durch Arbeit Hand und Aug üben, ihren Blick über und in die Dinge dieses Lebens erweitern und sich praktisches Geschick, das so vielen ihrer Altersgenossen abgeht, bei Zeiten erwerben.

Als Ergebnis dieser Warnehmungen stellt sich heraus: daß die Handarbeit bei den Kindern der untern und mittleren Stände in Uebung ist, theilweise aber schon in den mittleren und noch mehr in den höheren Kreisen des Volks bis zum Verschwinden abnimmt; und daß sich dieselbe an die häuslichen Bedürfnisse anschließt, daher keinem grundsätzlich leitenden Einfluß, sondern vielmehr der Gewohnheit des Lebens und dem Zufall anheimgegeben ist.

War bisher von den besitzenden Classen des Volks die Rede, so bleibt noch übrig, auch die besitzlose, die unterste Schichte im Volke in Betracht zu ziehen, nämlich diejenigen Familien, die in Fabriken arbeiten, oder in ihren Wohnungen Fabrikarbeit treiben und alle vorhandenen Kräfte bis zum zarten Kindesalter zur gemeinsamen Arbeit verwenden. Hier fehlt es nicht an Handarbeit der Jugend, es ist vielmehr ein Uebermaß derselben zu beklagen, um so mehr, als sie in der Regel eine einseitige, und den nächsten Bedürfnissen des Hauses und Lebens fremdartige ist. Hier verkehrt sich auch das in den übrigen Volksclassen bestehende Verhältnis zwischen geistiger und leiblicher Beschäftigung, indem auf diesen untersten Stufen die Arbeit und der Verdienst derselben die Hauptsache ist, die geistige Ausbildung aber zur Nebensache und zum Mittel für den Zweck der Arbeit gemacht wird.

Auf die Spitze wird es in dieser Beziehung getrieben in Belgien. Hier herrscht, wie in England und Frankreich, kein Schulzwang, obwohl jede Gemeinde gehalten ist, eine öffentliche Schule für die freiwilligen Besucher zu errichten. Diese Communalschulen werden nicht einmal von der Hälfte der Kinder benützt, am wenigsten aber in den Fabrikbezirken, in welcher die Knaben unter der Aufsicht des Vaters oder eines Meisters beschäftigt, die Mädchen zum Spitzenklöppeln u. dgl. verwendet werden, und zwar den ganzen Tag hindurch. Neben den öffentlichen Schulen giebt es daher sehr viele Privatschulen, in welchen theils des Abends, theils auch den Tag über zwischen den Arbeitsstunden in kleineren Abtheilungen Unterricht gegeben wird, um der Arbeit so wenig als möglich Abbruch zu thun. Sie sind von der Privatwohlthätigkeit errichtet und den Mädchen wird der Unterricht fast ausschließlich von barmherzigen Schwestern ertheilt; den Religions-Unterricht geben die Geistlichen, in der Regel am Sonntage. Die Unterrichtszeit umfaßt täglich 1—2 Stunden und erstreckt sich bei den fähigeren Kindern oft nicht über 2 Jahre, in denen sie Lesen, Schreiben, Rechnen, und neben der

flandrischen die französische Sprache lernen. Die übrige Tageszeit, und nicht selten auch ein Theil der Nacht, gehört der Arbeit. (v. Steinbeis, über belgische Industrie).

Geregelter ist die Arbeit in Frankreich durch das Arbeitergesetz, das sich übrigens nur auf Fabriken mit Maschinen und ununterbrochenem Feuer und auf Werkstätten mit mehr als zwanzig Arbeitern bezieht. Hienach ist nur gestattet, daß Kinder nach zurückgelegtem 8. Lebensjahre in solchen Arbeitsstätten Beschäftigung erhalten und zwar vom 8—12. Jahre täglich nur 8 Stunden, vom 12—16. Jahre täglich nur 10 St. Nachtarbeit von 9 Uhr bis 5 Uhr Morgens, die mit anderthalbfachem Lohn bezahlt wird, ist Kindern unter 13 Jahren verboten, und bis zum 16. Jahre nur auf 2 Stunden gestattet. An Sonn-, Fast- und Feiertagen soll nicht gearbeitet werden. Ein solches Arbeiterkind muß bis zum 12. Jahre eine öffentliche Schule besuchen. — So viel hier der körperlichen Entwicklung und geistigen Bildung Rechnung getragen werden will, so trifft es bei der weit verbreiteten Familien-Industrie doch wohl nur die kleinere Zahl der Kinder aus den arbeitenden Classen, da in den Werkstätten des Hauses, wie begreiflich, nicht wohl eine Aufsicht über die Arbeitszeit geführt werden kann. Es kommt daher oft vor, daß in den letzten Wochentagen bis tief in die Nacht hinein mit geringer Ruhezeit und ohne Rücksicht auf das zarte Alter der Kinder fortgearbeitet wird bis gegen den Sonntag Abend, worauf dann mit der gleichen Rücksichtslosigkeit bis zum Dienstag Mittag gefeiert wird. Da wird die Kraft des Kindes und die Fertigkeit der zarten Hand aufs äußerste ausgebeutet. Kleinere und mannigfach zusammengesetzte Fabricate, wie z. B. Schnallen, werden nicht in Fabriken, sondern in den Werkstätten der Arbeiter-Familien von Vater und Mutter unter Mithülfe von eigenen oder gedungenen Kindern verfertigt, und zwar so wohlfeil, daß die Concurrenz der Nachbarländer, in welchen der Arbeit der Kinder größere Schranken gestellt sind, sehr erschwert ist. (Vrgl. die Klagen der Preuß. Industriellen im Handelsarchiv Jahrg. 1857).

In Preußen ist allerdings, bei aller Rücksicht auf die Arbeit der Jugend, ihre körperliche und geistige Entwicklung sorgfältiger ins Auge gefaßt, und zwar so, daß die neuesten Gesetze vom 16. Mai 1853 die im früheren Gesetze vom 9. März 1836 gestattete Arbeitszeit noch mehr beschränken. (Vrgl. Fabrikschule S. 321). Man ist bei Arbeiten von Kindern in Fabriken und Hüttenwerken vom 9. auf das 12. Lebensjahr zurückgegangen, und wenn früher junge Leute unter vollen 16 Jahren nicht über 10 St. täglich beschäftigt werden konnten, (worunter 1½ St. zum Essen und freier Bewegung) so ist nun eine 6stündige Arbeit das Höchste, was einem 14jährigen Kinde auferlegt werden darf. Sonn- und Feiertage und die Stunden des Confirmanden-Unterrichts bleiben frei und dem ordentlichen Schulunterricht in öffentlichen oder Fabrikschulen ist sein Recht gewahrt. Die Preußische Regierung hat sich freilich durch die neuere Beschränkung der Arbeitszeit bei den Industriellen keinen Dank verdient. Es wird dringend gewünscht, daß sie wieder auf das Gesetz von 1836 zurückgehe, und ihr zu bedenken gegeben, daß ein Arbeiter mit 4—6 Kindern und einer fleißigen Frau ohne Schulden kaum durchkomme, und es äußerst schwer zu einem Aeckerlein oder sonst einem Eigenthum bringe, was doch ein berechtigtes Verlangen sei, und bei der jetzigen Arbeitstheilung so leicht mittelst der Arbeit der Kinder erreicht werden könne. Die Jugendzeit sei ja vor allem zur Ausbildung und Vorbereitung für das Leben, daher die Kinder mit ihren Arbeiten nicht allein der Familienkasse dienen, sondern, indem sie von der leichteren Arbeit zur schwereren übergehen, die große Aufgabe der Accuratesse lösen lernen. Wenn ein Kind von 10—12 Jahren 9 Stunden schlafe, 5 St. Schulunterricht genieße, 4 St. für Schularbeiten, Essen, Spiel u. s. w. frei habe, so bleiben ihm noch 6 St. Zeit zur Arbeit, das Beste, was es thun könne, um frühzeitig an Fleiß und regelmäßige Thätigkeit, Geschicklichkeit und Ordnung gewöhnt zu werden, und einem trostlosen Proletariat zu entgehen. Wer wird dem hier angedeuteten Zwecke nicht das Wort reden? Aber wer sieht nicht auch ein, daß dasselbe bei der Theilnahme erstarkterer Kinder an gewerbs-

mäßiger Handarbeit nicht weniger, wo nicht viel sicherer erreicht wird, und dies weit weniger auf Kosten der geistigen und sittlichen Bildung!

In Süddeutschland weiß man von der Verwendung der Kinder in Fabriken erst seit neuester Zeit. Gesetze gegen den Misbrauch der jugendlichen Kräfte bestehen z. B. in Württemberg noch nicht. Man sammelt aber Notizen, um zur Zeit dieser Arbeit das ihr gebührende Maß zu verschaffen und Ueberschreitungen zu verhindern. Während in Belgien auf 100 Personen, welche in Fabriken arbeiten, 12 Knaben und 9 Mädchen, zusammen 21 kommen, ist der Zeit das Verhältnis in Württemberg in dem evang. Theil des Landes der Art, daß von 100 Einwohnern etwa 1/000 Kind unter 14 Jahren Fabrikarbeit betreibt.

In der Schweiz theilt man mehr oder minder die deutschen Grundsätze. Im Canton Aargau werden Arbeitsstuben, in welcher außer der Familie 6 Arbeiter beschäftigt sind, als Fabriken betrachtet. In sie dürfen Kinder vor zurückgelegtem 13. Jahre nicht eintreten und die tägliche Arbeitszeit darf bis zum zurückgelegten 16. Jahre 12 Stunden nicht überschreiten. Die Nachtarbeit ist diesem Alter untersagt. Ebenso werden die Kinder gegen Mishandlungen von Seiten der Eltern oder Pflegeeltern bei häuslichen Fabricationsarbeiten und während der Nachtzeit in Schutz genommen. (Schweizerbote. 1860).

Es ist gewiß dem Deutschen ein befriedigendes Gefühl, wenn er warnimmt, daß die materiellen Interessen die ungemessenen Ansprüche an die Jugend seines Volkes nicht machen dürfen, wie bei andern Völkern, daß ihre Kräfte, so wenig sie der Arbeit entzogen werden wollen, gewissenhaft geschont, der freien frischen Entwicklung des Leibes und des Geistes hinreichender Spielraum gelassen, und wie das vom Volke der geistigen Bildung nicht anders zu erwarten ist, der geistigen und religiösen Erziehung das Uebergewicht erhalten bleibt. Ist damit auch immerhin ein Kampf mit der Concurrenz der Nachbarländer eröffnet, so ist nicht zu fürchten, daß der deutsche Arbeiter unterliegen wird. Die frisch erhaltene Kraft wird die frühe angesprochene und bald geknickte lange überdauern und mehr als ersetzen, und bei tüchtiger geistiger und sittlicher Bildung intensiver und besser arbeiten. Der alte Sinn für einfache Lebensweise, einheitliches Familienleben und Sparsamkeit, den fremde Sitte wohl nie ganz wird vertilgen dürfen, kann wohlfeiler arbeiten, und sich mit einem bescheidenen Auskommen zufrieden geben. Das Schreckbild eines rohen, unwissenden Arbeiterproletariats und was dasselbe im Gefolge hat, Unsicherheit des Besitzes und der Arbeit, Arbeiterverschwörungen und Revolutionen dürften sicherer von Deutschlands Grenzen ferne bleiben. Es wird sich auch in Zukunft zeigen, wer das beste Gewissen hat und es am längsten aushält, derjenige, der vor allem andern naturgemäß körperliche und geistige Ausbildung von der Jugend fordert und ihr sichert, oder derjenige, der sie nur mit dem Auge des Erwerbes betrachtet und als Stücke einer großen Maschine behandelt.

Ueberblicken wir nun die Kreise, in denen wir uns umgesehen, so finden wir, daß die unterste Volksclasse in Gefahr steht, an einem Uebermaß aufgenöthigter einseitiger Handarbeit für ihr leibliches und geistiges Gedeihen Schaden zu nehmen, während in den mittleren Ständen die Jugend in schicklichem Maße mit mannigfachen Handarbeiten im Zusammenhang mit dem Familienleben, wenn auch in mehr freier Weise, beschäftigt ist, in den über dem Bürgerstand liegenden Kreisen aber die Handarbeit an Werth und Uebung verliert und vielfach ganz aufhört. Die Sache der Handarbeit hat sich nach Maßgabe der Verhältnisse fast unbewußt und ungeleitet im Verlauf der Zeit so gestaltet, daß unten ihrer zu viel und oben zu wenig ist.

Kann man sich bei diesem Gang der Dinge beruhigen und sie dem blinden Zug der Zeit, der Gewalt der gewerblichen Entwicklungen, dem Zufall der Unsitte und Gedankenlosigkeit überlassen? Oder ist es Aufgabe der Erziehung, auch hier mit der Macht des Geistes einzugreifen und gesunde Grundsätze zur Geltung zu bringen zu suchen? Es kann keine Frage sein, die Handarbeit, und zwar die naturgemäße, ist für die gesammte

Jugend etwas nothwendiges und darf von der Erziehung nicht unbeachtet gelassen werden. Ist die Arbeit nach göttlicher Ordnung und menschlichem Bedürfnis unzertrennlich vom Leben, ist die Hand das erste und wesentlichste Organ der Arbeit, und steht ihre Thätigkeit in enger Verbindung mit dem geistigen Leben des Menschen, namentlich der Sinnen- und Verstandesbildung, so ist es unmöglich, diese Seite des Menschen ohne Regelung und Leitung sich selbst zu überlassen.

Es ist schon an sich nothwendig, daß die Hand, dieser edle, fein gegliederte Theil des menschlichen Organismus, durch Uebung zur Entwicklung der außerordentlichen in sie gesetzten Kräfte gelange, daß sie sowohl zu zarten und feinen als auch zu starken und festen Kraftäußerungen geschickt und daher zu den verschiedenartigsten Verrichtungen befähigt und gewandt werde. Eben so sehr aber auch, wenn man das Verhältnis der Hand einerseits zum menschlichen Geiste, andererseits zum praktischen Leben in Betracht zieht.

Wie das Auge, das Ohr und der Mund, so ist auch die Hand ein Werkzeug des menschlichen Geistes, durch welches dessen Wille vollzogen und die mannigfaltigsten Thätigkeiten ausgeübt werden. Ohne ihren Dienst könnte der Geist selbst nicht zur vollen Entfaltung seines Wirkens gelangen. Ja die Hand giebt keinen geringen Beitrag zur Wirkung und Stärkung der Kräfte und Sinne des Geistes selbst. Durch ihre Arbeit bildet sich das Gefühl aus bis zu einem hohen Grade der Feinheit, schärft sich der Blick bis zur genauesten Warnehmung und Unterscheidung und gewinnt selbst das Gehör in Bezug auf Ton und Zeitmaß. (Man denke an Hämmern, Sägen, Dreschen, Trommeln.) Durch Handhabung der verschiedenartigen Dinge lernt der kindliche Geist allmählich aber sicher die Natur der Dinge selbst, ihre Gestalt, ihre Wirkungen, ihr gegenseitiges Verhältnis und das Einwirken des einen auf das andere erkennen, und zwar weit anschaulicher und genauer als durch Beschreibungen oder durch Anschauung in Bildern oder bloß theoretisches Betrachten der Sachen. „Nicht bloß Kenntnis, sondern Beherrschung der Natur gilt es," sagt Baco. Die Handarbeit fördert wie nichts anderes den praktischen Verstand. Es ist sonach eine gewisse Wechselwirkung zwischen der Hand und dem Geiste. Wie der Geist durch seine Impulse der Hand zur Fertigkeit in den verschiedensten und feinsten Arbeiten bis zur vollendeten Kunst verhilft, so dient sie hinwiederum dem Geiste zur Stärkung und Schärfung der Sinne und des Verstandes. (Vgl. Bell, die menschliche Hand, aus dem Englischen von Hauff 1836.)

Noch wichtiger aber ist die Handarbeit auf dem Gebiete des materiellen Lebens, dem jeder Mensch angehört, er mag einen Beruf haben, welchen er will, und auf dem jeder mit freiem Blick und einer gewissen Selbständigkeit sich sollte bewegen können. Von der persönlichen Hülfe, welche dem kleinen Kinde anfänglich von der Mutter geleistet wird, soll sich das heranwachsende Kind so bald als möglich und so weit als möglich emancipiren, und was es kann, in Kleidung und Nahrung mit eigener Hand ausführen, sich selber waschen, ankleiden, die zertrennte Naht zusammennähen, den abfallenden Knopf oder die Hafte wieder befestigen; selbst sein Fleisch schneiden, sein Butterbrod streichen u. dgl. Den Handarbeiten und Handgriffen, zu welchen das häusliche, gewerbliche und landwirthschaftliche Leben führt, sollte kein Stand ganz fremd bleiben, auch die untersten und oberen nicht; und ist es nicht möglich in allen Zweigen dieser Thätigkeiten, so sollte man doch in dem einen oder andern, wozu eben Neigung und Gelegenheit sich zeigt, sich genauere Kenntnis und Handfertigkeit erwerben. Zu Gartenarbeiten z. B., zu Versuchen in irgend einer Werkstätte ist überall Gelegenheit gegeben. Von dem einen aber erweitert sich der Blick und das Interesse auf das andere. Man weiß, daß der Apostel Paulus ein Teppichmacher blieb; daß viele gelehrte Leute, Staatsmänner, Geistliche diese oder jene Handarbeit sich zur Lieblingsbeschäftigung machten; daß A. H. Francke seine Zöglinge im Drechseln und andern Arbeiten sich üben ließ; und weiß auch, daß solche zugleich praktische Männer nicht die geringsten in ihrem Berufe waren. Durch die Philanthropen wurden solche Gedanken in noch weiterer Ausdehnung

Gemeingut der lesenden Stände; vgl. die Schriften von Campe (siehe auch den Art. Göthe). Von dem Mädchen muß verlangt werden, daß es in den einfacheren Bedürfnissen des Hauswesens, namentlich für den Anzug, die Ausrüstung eines Zimmers, Tisch und Bett u. dgl. das Nöthige selbst zu leisten verstehe.

Man wird als Regel aufstellen können: Suche es dahin zu bringen, daß du so wenig als möglich von andern und von äußerlichen Umständen abhängig wirst, sondern alles möglichst selber thust und dir überall selber hilfst. Man hat nicht immer die sorgende Mutter zur Hand, oder den Rath und die Hülfe des Vaters, des Freundes. Das Geschick führt uns von dem heimatlichen Herde fort in die Fremde, in fremde Umgebung, auf Reisen zu Land und zu Wasser, zu Fuß und zu Wagen: man lebt nicht immer im Frieden, auch Kriegszeiten treten ein, man wird selbst Soldat u. dgl. und da entstehen tausenderlei neue Bedürfnisse; man kann in unzählige Gefahren und Unglücksfälle gerathen, verlassen werden, und gar andern zu Hülfe sein müßen. Da liegt denn unendlich viel an einem geübten Blick, einer raschen Handfertigkeit, um alles recht anzugreifen und aus kleinen und großen Drangsalen sich und andere zu retten. Für alle diese Fälle erreicht man aber nicht im Augenblicke des Bedürfnisses, sondern durch frühe und fortgesetzte Uebung im Kleinen und Einzelnen die erwünschte Gewandtheit. F. J. Günther (das Schulwesen im protest. Staat 1852 S. 306) denkt noch an weiteres. Einen Vorschlag Just. Mösers und Zschocke's wieder aufnehmend will er, daß die Gymnasialschüler in freien Stunden, die ihnen gewährt werden sollen, vollständig ein Handwerk oder eine Kunst erlernen sollen, und findet darin nicht nur ein wirksames Mittel gegen die vielen Stuben-, Studir- und Sitz-Krankheiten, sondern vornehmlich „für die Beamten den rechten Halt ihrer Selbständigkeit und Unabhängigkeit." Ins Leben gerufen ist dieser Vorschlag, wenn auch nicht unter den Männern der wissenschaftlichen Laufbahn, doch von den Armenschullehrer-Bildungsanstalten in Beuggen und Lichtenstern, — er dürfte sich auf alle Volksschullehrer erstrecken —, und von den Missionaren der Brüdergemeinde.

Hat aber auch die förmliche Erlernung eines Handwerks unter unsern dermaligen Verhältnissen ihre Schwierigkeiten, so gewährt doch, wenn sich die Söhne der Gebildeten auch nur um einige Fertigkeiten dieser Art bemühen, das Zusammentreffen der verschiedenen Stände auf dem gemeinsamen Boden des Handwerks und der Handarbeit den Vortheil, das die kastenmäßige Scheidung der Stände, die früher so engherzig festgehalten und durch Betheiligung der Söhne aus den höheren Ständen an der Landwirthschaft und den Gewerben, seit dem ein rationellerer Betrieb sie gehoben hat, noch lange nicht ausgeglichen ist, aufgehoben und dieselben einander auf ehrlichem Wege näher gebracht werden. Kein Zweifel, daß dadurch das Bewußtsein, alle mit einander bilden ein Volksganzes und eine große staatliche und Kirchengemeinschaft, nicht wenig geweckt und genährt wird, daß aber auch der Einzelne, sei er Arzt oder Beamter oder Geistlicher, der aus eigener Erfahrung die Beschäftigung und Zustände der verschiedenen Handarbeiter kennt, in den Stand gesetzt wird, ihr theilnehmender Freund und Berather zu werden, und Vertrauen und Einfluß bei ihnen zu gewinnen.

Noch sei kurz berührt eines, was sehr nahe liegt: daß durch Beschäftigung mit Handarbeit das Kind am besten vor dem Müssigang, der aller Laster Anfang ist, bewahrt, daß ihm eine heilsame Abwechslung gegenüber der Schularbeit oder schwerer Hausarbeit bereitet wird. Ferner daß der Mann, der Lehrer, der Hausvater eine erfrischende Erholung von anstrengenden zumal geistigen Berufsgeschäften und eine segensreiche Bewahrung vor der Unsitte, alle seine freie Zeit im Wirthshaus oder andern Vergnügungsorten zuzubringen, findet, wenn er Freude daran hat, selbst und in Gemeinschaft mit seinen jungen Hausgenossen Handarbeit zu treiben.

Fragt man nun schließlich, wie es anzugreifen sei, um der Handarbeit in der Erziehung der Jugend das ihr gebührende Recht zu verschaffen, so könnte man zunächst an die Schulen denken, die niedern und höhern. Allein hat schon bisher die Schule

nach ihrem Entwicklungsgange die Handarbeit als ein ihr ganz fremdes Element ferne von sich gehalten, so ist nicht zu erwarten, daß sie auf einmal eine Wendung mache und die physische Arbeit in die Reihe ihrer Pensen aufnehme. Es ist dies, wenn sie ihren Charakter nicht verläugnen will, geradezu unmöglich, denn es fehlt ihr zur Einführung und Uebung der Handarbeit an der Lehrkraft, dem Lehrstoff und der Zeit, also an allem. Die Erziehung zur Arbeit kann nie ein integrirender Theil der Schule, sondern höchstens als eine äußerliche Zugabe behandelt werden, wie in den Industrieschulen (s. d. Art.), welche die Schule etwa in ihre Zucht, nicht aber in ihre unmittelbare Leitung und unter ihre Lehrthätigkeit stellen kann. Ueberdies müßen sich Industrieschulen nur auf wenige bestimmte Arten von Handarbeiten beschränken, und könnten dem Umfange, wie er hier vorausgesetzt ist, in keiner Weise genügen. Diese Aufgabe muß dem Hause, dem ja eigentlich die gesammte Kinderzucht angehört, überlassen bleiben, wie es schon bisher der Fall war, nur bedarf es der Anregung dazu, daß mehr als bisher, in allen Ständen und nach allen Seiten das Nöthige geschehe.

Gleichwohl ist die Schule nicht ganz frei zu sprechen, und es darf ihr wohl zum Bewußtsein kommen, daß sie in der Erziehung zur Handarbeit wenigstens vorbereitende Hülfe leisten kann und soll. Diese besteht im Schreiben, Zeichnen, Arithmetik und Geometrie, die ihrer mechanischen Seite nach Handarbeit sind, und zu verschiedenen Handarbeiten Anlaß und Verständnis geben. Vornehmlich das Zeichnen ist ein ebenso bildender als anziehender Gegenstand der Beschäftigung, und erlaubt eine Ausdehnung bis zu beruflichen Arbeiten. Es eröffnet den Knaben und Mädchen den Weg zum Coloriren eigener und fremder Bilder, zum Ausschneiden und Aufpappen derselben, zur Verfertigung verschiedener Spielsachen, Geschenke u. dgl. Daß arithmetische und geometrische Kenntnisse großen Vorschub leisten zum verständigen Betreiben von allerlei Handarbeit, ist an sich klar.

Die Hauptaufgabe aber, wie gesagt, kommt der Familie zu, und hierüber dürften noch folgende Fingerzeige hinzugefügt werden:

1) Man lasse das Kind spielen, so lange als es durch das Spiel befriedigt wird. Das Spiel verschafft der Hand einiges Geschick, und wird Anlaß und Trieb zur wirklichen Arbeit. Das Spiel mit Puppen führt allmählich zum Nähen, Flechten, Stricken, Bügeln. Das Spiel des Knaben mit Pferd, Wagen, Soldaten erregt seine Lust, sich diese Dinge, die Waffen, die Rüstung des Soldaten selbst zu machen; und wie erfinderisch ist der kleine Kopf! Er macht sich einen Wagen, und wärs nur aus Weiden; schnitzt sich Säbel, Flinte aus Holz und wärs anfangs noch so unvollkommen; oder leimt Soldaten aus Pappendeckel auf Hölzchen u. s. w. Man hindere die Kinder hierin ja nicht, fördere vielmehr ihr Streben durch Ermunterung, Beihülfe und Anschaffung von Material und Werkzeugen, so einfach das alles sein mag.

2) Man verachte kleine Handgriffe nicht, die Grundlage der Handarbeit, und verhelfe dem Kinde möglichst bald zur Selbständigkeit im Kämpfen, Flechten, im Gebrauche der Scheere, des Messers, des Lineals u. dgl., wie man auch in der Schule darauf zu sehen hat, daß der Schüler mit eigener Hand die Linien auf seiner Schrift ziehe, seinen Griffel, seine Feder zurichte, Schreibhefte zusammenfüge, die Bücher mit Ueberdecken versehe.

3) Sofort lasse man die heranwachsenden Kinder geflissentlich theilnehmen an den häuslichen und Feldarbeiten (s. oben), lehre sie die mannigfaltigen Werkzeuge kennen und geschickt brauchen, und gehe ihnen bei ihren Versuchen mit Rath und Aufmunterung an die Hand. Wo das eigene Haus die wünschenswerthe Gelegenheit nicht bietet, sehe man sich bei Freunden und Nachbarn um, und überall werden sich für die Mädchen geschickte und freundliche Frauen, für die Knaben willige Handwerker und Landwirthe finden.

4) Besonders ist zu wünschen, daß die Kinder aus den arbeitenden Classen, die frühzeitig zur Arbeit auf Lohn und Verdienst, oft nur zu Stückarbeit angehalten werden,

dagegen in denjenigen Verrichtungen, die der gesunden Entwicklung der körperlichen Kräfte und den unumgänglichen Bedürfnissen des Lebens dienen, leer ausgehen, in diesen letzten Beziehungen nicht vernachläßigt werden, und namentlich kein Mädchen ohne genügende Fertigkeit im Stricken und Nähen aufwachse. Manche einsichtsvolle und wohlwollende Arbeitgeber halten die Jugend zur Erlernung dieser unerläßlichen Beschäftigungen an, so in Deutschland, der Schweiz, Belgien, England. Aber es ist dies nur Sache der Privatwohlthätigkeit, also zufällig, verdiente aber gewiß, von den Regierungen gesetzlich geregelt zu werden.

5) Was endlich die Jugend der höheren Stände anbelangt, deren Zeit und Bildung die Schule fast ganz in Beschlag nimmt, und denen das Haus, wenigstens in den reifenden Jahren, wenig Anlaß und Gelegenheit zur Handarbeit darbietet, so ist zu rathen, daß von der Schule aus der Sinn für Handarbeit geweckt, ihrer vornehmen Verachtung entgegengewirkt, daß besonders im mathematischen, geometrischen und physikalischen Unterricht der Blick der Schüler fleißig auf die Anwendung der Theorie in der praktischen Thätigkeit des Handwerkers und Fabrikanten gelenkt, der Besuch der Werkstätten, wie sie eben taugen und zu finden sind, jedem Schüler als ein unumgängliches Erforderniß für einen jungen Menschen empfohlen und tüchtiges Handgeschick zur Ehrensache gemacht werde. Dann ist zu hoffen, daß auch verständige Eltern solchen Anregungen gerne Folge geben, daß Handarbeit zur ehrenden Auszeichnung und guten Sitte werde, und mancher junge Mensch, statt dem Loose eines linkischen, unpraktischen Wesens zu verfallen, zum brauchbaren, anstelligen und selbständigen Mann für das Leben sich heranbilde.

Freihofer.

Handfibel, s. Fibel.

Hannover. A. Das gelehrte Schulwesen. I. Historische Uebersicht. Die höhern Schulen der in dem Königreiche Hannover gegenwärtig vereinigten Lande haben ebenso wie die in andern Theilen Deutschlands bis in die neuere Zeit mit der Kirche in der engsten Verbindung gestanden und sind von dem Entwicklungsgange derselben abhängig gewesen. Die Nothwendigkeit, dem Klerus für den Dienst der Kirche die erforderliche Bildung zu geben, hat sie zuerst ins Dasein gerufen und nur in dem Maße, als die Kirche ihre Aufgabe erkannte und ihr nachzukommen fähig und willig war, wurde lange Zeit dem Unterrichtswesen Pflege zu Theil. Es wird deshalb die gegenwärtige Uebersicht der höhern Schulen der Geschichte der Kirche sich anschließen müßen. Sie scheidet sich nach zwei sichtbar genug in die Augen fallenden Perioden, von den ersten Anfängen bis zur Reformation und von da an bis 1830, wo die gegenwärtige Organisation beginnt. Beide haben wieder ihre besondern Stadien, die sie durchlaufen und ein wechselndes Steigen und Sinken warnehmen lassen.

In der ersten Periode haben wir die Dom- und Klosterschulen und erst gegen das Ende einige städtische. Eine eingehende Darstellung der ersten würde ihren Zusammenhang mit den acht Diöcesen des alten Sachsens, Osnabrück, Minden, Münster, Paderborn, Hildesheim, Verden, Bremen, Halberstadt, in Betracht zu ziehen haben, wozu noch Mainz kommen würde, unter dem die südlichen Theile des gegenwärtigen Königreichs standen; für unsern Zweck muß es genügen im allgemeinen nachzuweisen, an welchen Orten Schulen zu suchen sind und unter welchen Verhältnissen sie bestehen. Die älteste ist die Domschule zu Osnabrück, nach der gewöhnlichen Annahme gleichzeitig mit dem Bisthume 783 gestiftet, nachdem Karl der Gr. die Sachsen unter Wittekind bezwungen und, um sie zum Christenthume zu bekehren Bisthümer zu gründen beschlossen hatte. Daß die Gründung der scholae Graecae et Latinae daselbst auf diesen Kaiser zurückgeführt wird, ist bekannt genug. Wenige Jahre später, 786, erhebt sich das Bisthum Verden, gleich darnach, 788, Bremen, mit welchem dann später unter Ludwig dem Deutschen, 842, das Erzbisthum Hamburg vereinigt wurde. Auch die Gründung des Bisthums Hildesheim wird auf Karl d. Gr. zurückgeführt; er selbst freilich hatte Elze zum Bischofssitze auserseben und daselbst eine Kirche gebaut; erst sein Sohn und Nach-

folger verlegte das Bisthum nach Hildesheim. Während diese innerhalb des hier in Betracht kommenden Gebietes liegenden Bisthümer durch die mit ihnen verbundenen Lehranstalten unmittelbar für die Bildung in demselben wirkten, konnte von den übrigen nur mittelbar eine Anregung für ihren Sprengel, der in den Grenzen desselben lag, ausgehen. Nächst diesen Bisthümern kommen die Klöster als Bildungsstätten in Betracht. Die Zahl derselben ist recht ansehnlich, jeder Theil des Landes hat deren aufzuweisen. Wir begnügen uns, aus den verschiedenen Landestheilen die bekanntern zu nennen. Im Fürstenthum Lüneburg — so wie in dem ganzen Lande — ist als das älteste und eins der berühmtesten das Stift zu Bardewick zu nennen. Seine Gründung ist mit der von Verden, mit dem es in der nächsten Verbindung stand, gleichzeitig. Ramelsloh wurde 845 von dem vor den Dänen aus Hamburg fliehenden Anschar als Missionsanstalt für die benachbarten Länder gegründet. Das bedeutende Kloster St. Michaelis zu Lüneburg ist wahrscheinlich 906—10 gestiftet. Das im J. 960 gegründete Frauenkloster zu Oldenstadt wurde um 1142 in ein Mönchskloster umgewandelt und mit Mönchen aus Corvey besetzt. Dazu mag auch Scharnebeck (Cistercienser) erwähnt werden, gestiftet 1243. Im Fürstenthum Calenberg tritt das Stift St. Bonifacii zu Hameln und das Stift St. Cosmae et Damiani zu Wunstorf zuerst hervor. Die Entstehung des erstern wird, wiewohl ohne Grund, auf Bonifacius selbst zurückgeführt, aber gewiß mit Recht in die Zeit Karls d. Gr. verlegt; das zweite ist von dem Bischof Dietrich von Minden um 876 gestiftet. Loccum, Cistercienserstift, verdankt seine Gründung dem Grafen Wulbrand I. von Hallermund 1163. Diese drei Stiftungen, in der Diöcese Minden gelegen, gehörten immer zu den namhaftesten. In der Grafschaft Hoya finden wir Bücken, als eine Stiftung Remberts, des Lieblingsschülers und Gehülfen Anschars und Schinna zu Ehren St. Vitus für Benedictiner 1148 von dem eben genannten Grafen Wulbrand ins Leben gerufen. — Im Bremischen sehen wir am Ende des zehnten Jahrhunderts das Kloster Harsefeld, um 1150 das zu Heslingen, später nach Zeven verlegt, in Stade 1132 das Augustinerkloster; im Verden'schen 1188 das Benedictinerkloster zu Machtenstede. Sehr reich war Hildesheim an derartigen Stiftungen, die Stadt wie die Diöcese, von denen unter jenen das Kloster St. Michaelis, von Bernward 1015 gestiftet, St. Godehardi, das Stift zu St. Andreas hervorzuheben sind, von diesen das zur Clus und das — im Herzogthum Braunschweig belegene — Amelungsborn, so wie die Klöster zu Goslar. In Einbeck finden wir nach 1150 das Stift St. Alexandri und im 13. Jahrh. das Collegiatstift Beatae Virginis, in Northeim im 11. Jahrh. das St. Blasienstift, zu Marienstein das Benedictinerkloster 1108, zu Fredelsloh das Augustinerkloster 1137, zu Nörten schon 1055 das Petersstift, zu Bursfelde 1193 die so berühmt gewordene Benedictinerabtei; in Pöhlde das von der frommen Mathilde 950 zu Ehren Johannes des Täufers gestiftete Benedictinerkloster, welches 1131 den Prämonstratensern eingeräumt wurde; in der Grafschaft Hohenstein das im Jahre 1190 entstehende und 1223 eingeweihte Kloster zu Ilfeld, das die von Pöhlde kommenden Prämonstratenser einnahmen — das noch jetzt als Pädagogium besteht. Daß es der Diöcese Osnabrück an Klöstern aller Orden nicht gefehlt, darf nicht erst bemerkt werden. Eben so wenig fehlten dieselben in Ostfriesland, theils zur Diöcese Münster, theils Bremen gehörend; die zu Ihlo, Timmel, Thedinga sind die bekanntern. Den nicht geringen Zuwachs an solchen Stiftungen seit dem Auftreten der Dominicaner und Franciscaner erwähnen wir nicht besonders; beide Orden finden wir überall und zwar so, daß sie in den Städten namentlich auch durch die Uebernahme des Unterrichts große Bedeutung gewinnen.

Fragen wir nach den Früchten, die an allen diesen Stätten gewachsen, so läßt sich allerdings im allgemeinen nichts besonderes und eigenthümliches hervorheben. Doch darf man sagen, daß die Anfänge günstig waren. Die zweckmäßigen und weisen Einrichtungen, welche Karl d. Gr. zur Christianisirung des Landes getroffen hatte und welche die nächsten Nachfolger aufrecht erhielten, ermöglichten dem Klerus die Ausführung seiner Aufgabe, und die Schwierigkeiten, die sich überall auf dem anzubauenden Felde entgegenstellten,

schienen den regen Eifer des frischen Glaubenslebens nur zur Ueberwindung zu reizen und zu stärken. Man begegnet in der ersten Zeit einem allgemein verbreiteten lebendigen Interesse an dem Gedeihen der Kirche und ihrer Institutionen; die Geistlichen wie die Mönche, Benedictiner, erkennen ihren Beruf und suchen ihm auch durch Pflege des Unterrichtswesens gerecht zu werden; jene waren überdem durch die zum kanonischen Leben verpflichtende Regel Chrodegangs, die bald allenthalben Eingang fand, besonders darauf hingewiesen, diese durch ihr Ordensgelübde dazu aufgefordert. Unter diesen Umständen ist es begreiflich, daß die Kirche und die Schule von dem Auslande, aus dem die Lehrenden anfangs herbeigezogen waren, namentlich von Fulda und Corvei, ziemlich bald unabhängig wurden und die nöthigen Kräfte selbst heranbilden lernten. Dies beweist hinlänglich, daß die ersten Bestrebungen von einem günstigen Erfolge begleitet waren. Doch wird derselbe in der zweiten Hälfte des 9. Jahrh. bis gegen das Ende des 10. hinsichtlich des Unterrichtswesens wenigstens sichtbar unterbrochen und beschränkt sich dasselbe meistens offenbar auf ein mechanisches Zustutzen für den Dienst der Kirche. Darauf aber folgt sogleich eine erfreulichere Zeit; neben den kirchlichen Schriftstellern treten die alten Schriftsteller aus der Vergessenheit hervor; Horatius, Virgilius, Sallustius, Statius werden genannt, man weiß etwas von der Facundia Homeri und Maronis. Den thatsächlichen Beweis einer umfassendern und höhern Bildung sehen wir dann, abgesehen von andern uns hier fern liegenden berühmten Namen, Diethmar von Merseburg, Witichind von Corvei, Adam von Bremen, Hrotsvitha, Saxo Poeta, in dem Auftreten von Männern, wie Bernward war, Bischof von Hildesheim (993—1022), der Lehrer, Rathgeber und Freund von Otto III., und der Nachfolger desselben, Godehard (1022—1038), der Vertraute von Heinrich II., Meinwerk, Bischof von Paderborn. Andererseits wirkten diese Männer für das Gedeihen der Studien in ganz außerordentlicher Weise und brachten die unter ihnen stehenden Schulen zu einer Blüte, daß aus den fernsten Gegenden Lernbegierige herzuströmten. Die Schilderung von den Studien, welche sich in der Lebensbeschreibung Meinwerks befindet, darf auch auf Hildesheim, wo derselbe seine Bildung erhalten, bezogen werden. Allein auch diese Blüte der Studien, die sich besonders in Sachsen zeigte, hatte keinen Bestand. Solche große, weit über den nächsten Kreis hinauswirkende Geister erzeugt nicht jede Zeit. Der große Besitz, welcher den Klöstern zugefallen war, lenkte von selbst die Gedanken nach und nach auf die Verwaltung und den Genuß des Besitzes und ließ die nächste Aufgabe zu leicht vergessen. Die Aufhebung des gemeinschaftlichen Lebens der Domgeistlichkeit ließ die früher gerühmte Zucht und Strenge des Lebens lockern und in Verfall gerathen; und in den Klöstern führte der wachsende Reichthum zur Vernachläßigung der Arbeit und zur Uebertretung der früher heilig gehaltenen Gelübde. Die Klagen, welche über die Verweltlichung des Klerus laut wurden, blieben nun freilich nicht ohne Wirkung; aus der Mitte des Klerus selbst sollte die Heilung kommen. Die neu erstehenden Orden mit der Erneuerung und Erweiterung der Benedictinerregel, besonders der Cistercienser und Prämonstratenser, fanden bald Eingang. Die auf diesem Wege kommenden Reformen sind wohl bemerkbar, aber einen erheblichen und nachhaltigen Aufschwung bringen sie den Schulen nicht. Und auch diese erneuerten Bestrebungen hatten ihre Zeit; war es doch so, als sollten sich die besten Kräfte in zwei entgegengesetzten Richtungen verzehren — in wüstem Sinnengenuß und dem selbstpeinigenden, Heiligung suchenden Bußwerke — und nur von wenigen der Weg zu ernster und anstrengender Arbeit im Dienste der Wissenschaft betreten werden. So dauerte es denn bei dem in die Augen fallenden Verfall der Zucht nicht lange, daß die genannten Orden von den Dominicanern und Franciscanern überholt wurden und dem Leben des Klerus einen letzten kräftigen Impuls gaben. Aber auch nach ihrem Auftreten kehrt dieselbe Erscheinung wieder und der Ruf nach Reformation der Klöster wird allgemein; sie wurde infolge auch der Anregung der Concilien zu Costnitz und Basel durchgeführt, in manchen Fällen aber nur mit den äußersten Mitteln, wie Gefängnis und Ausstoßung. Doch alle diese immer wiederholten theilweisen Reformen waren Palliativmittel, nur die

ganze Reformation konnte Hülfe bringen. Bei diesem allem ist nicht zu vergessen, daß seit dem Sturze Heinrichs des Löwen die Verhältnisse des Landes in mehr als einer Hinsicht für höhere Cultur ungünstig waren.

Sehen wir von dem Gange der äußern Verhältnisse, durch welchen das Steigen und Fallen des Unterrichtswesens bedingt werden mußte, ab und fassen die Einrichtung dieses letzten ins Auge, so findet sich darin kaum etwas, was man nicht auch sonst im Mittelalter antrifft. Die Theilung der Schulen in interiores und exteriores kommt auch hier vor; ebenso die scholae minores für den Elementarunterricht, wie sie nach Karls d. Gr. Bestimmung bei jedem Kloster für die nächste Umgegend den Kindern der Freien wie Hörigen offen stehen sollten. Man darf ohne Bedenken sagen, daß es in vielen Fällen über diese scholae minores nicht hinausgieng, weil nur eben für diese Kräfte und Mittel ausreichten. Die scholae majores, welche den ganzen Umfang der damaligen Wissenschaften nach der Eintheilung in die sieben freien Künste und für den Klerus das Studium der heiligen Schrift und der Kirchenväter umfaßten, vermochten nur die größern und reicher dotirten Stifter zu halten. In der Mehrzahl der Anstalten haben wir deshalb zunächst die Unterweisung im Christenthum, die Mittheilung des Glaubens, des Bekenntnisses, in lateinischer Sprache natürlich, nicht zu vergessen die Geschichten der Heiligen, vor allen des Patrons des eignen Klosters, Legenden 2c., zu suchen, dann meist das Trivium: Grammatik — wie sie noch in den letzten 3 Jahrhunderten bis in das 16. hinein betrieben wurde, lehrt ein Blick in das Doctrinale des Alexander —; mit derselben war — wenn man so weit kam — das Lesen der Schriftsteller Horatius, Virgilius, Cicero u. a. verbunden, dazu Rhetorik und Dialektik. Von dem Quadrivium nahm, als dem Bedürfnisse des Chorsingens entgegenkommend, die Musika den ersten Platz ein; was man Astronomie nannte, beschränkte sich in der Regel auf die Kenntnis des Kalenders — unentbehrlich um der kirchlichen Feste willen. Arithmetik und Geometrie dienten nur dem nächsten Bedürfnisse. Seit dem 13. Jahrh. wird es immer häufiger, daß die Mitglieder des Klerus sich studiorum causa nach dem Auslande wenden. Aber hat mancher auch auf diesem Wege für sich etwas gewonnen, so gab es wiederum viele andere, die eben nur die Wanderlust von einem Orte zum andern trieb. In manchen Fällen ist dies Wandern ein ungünstiges Zeugnis für die Bildungsanstalten in der Heimat; eben weil sie nicht genügten, suchten manche Befriedigung im Auslande.

Eine Wirkung der anbrechenden neuern Zeit zeigt sich darin, daß in einzelnen Städten des Landes der Gedanke an die Gründung von Schulen erwacht, aber die Schwierigkeiten dieselben ins Leben zu führen waren groß. Der Klerus war einmal im Besitz des ganzen Unterrichtswesens, hatte ausschließlich das Recht Schule zu halten und wachte eifersüchtig über die Wahrung dieses Rechts. Wenn nun schon früher an demselben Orte die ältere Anstalt das Recht einer später entstehenden in Beziehung auf die Zahl der anzunehmenden Schüler zu beschränken suchte, wie unter andern in Hildesheim der Fall vorkam, wo dem Verlangen des Domscholasters, daß der Scholaster zu St. Andreas nicht mehr als 40 Schüler aufnehmen sollte, der Papst Gregor IX. im J. 1228 entgegentreten mußte, so wurde der Widerstand gegen die Errichtung von Schulen durch die weltliche Obrigkeit, die Magistrate der Städte, durch andere nahe liegende Gründe verstärkt. Daher war es für eine Stadt, in deren Mitte sich Schulen schon befanden, keine leichte Aufgabe, die Erlaubnis zur Errichtung einer neuen zu erwirken; die zunächst betheiligten Scholaster oder in andern Städten die Geistlichen, welche die Schule als ihr Besitzthum ansahen, gaben höchstens so weit nach, daß Schulen zur Erlernung des (deutschen) Lesens und Schreibens gegründet wurden, während die darüber hinausgehenden Kenntnisse bei ihnen gesucht werden mußten. Deshalb mußte man in der Regel um das in Frage stehende Recht bei dem Bischofe oder selbst bei dem Papste nachsuchen. Aber auch auf diesem Wege wäre manche Stadt wohl schon im 13. und. 14. Jahrh. in den Besitz einer eigenen Lehranstalt gekommen, wenn nicht die Wirren der Zeit die Gedanken nach andern Seiten abgelenkt hätten. Eher jedoch gelangte man da zum Ziele, wo der Lan-

desherr das Recht Schulen zu gründen verleihen konnte. So hieng die Anordnung einer öffentlichen Schule, die Bestallung des Rectors u. s. w. in der Stadt Hannover von den Herzögen ab; Herzog Otto der Gestrenge verlieh das Recht einen Rector vorzuschlagen, dessen Bestätigung er sich vorbehielt, 1280 vier Castellanen des Schlosses Lauenrode und vier Burgenses. Die ersten verzichteten darauf 1348 und so kam es an den Rath der Stadt mit der Erweiterung, so viele Schulen anlegen zu dürfen, als er wollte. Während so die erste — ob die im 11. und 12. Jahrh. in Lüneburg blühende eine städtische war, ist zweifelhaft — bedeutende städtische Schule an das Licht tritt, sehen wir in Einbeck gegen ein ähnliches Unternehmen kämpfen. Das St. Alexandristift daselbst erwirbt — von den damals noch gemeinschaftlich regierenden Herzögen von Grubenhagen, Heinrich II., Ernst und Wilhelm, den Söhnen Heinrichs des Wunderlichen, — 1324 ein Privilegium, nach welchem keine andere Schule daselbst gehalten werden sollte, als die das Stift unterhielte. Unter solchen Umständen, zusammengehalten mit den unruhigen und ungünstigen Zeitverhältnissen, ist es erklärlich, daß sich vor der Reformation städtische Schulen nur in geringer Anzahl nachweisen lassen, wie zu Duderstadt 1322, zu Göttingen erst 1494. Uebrigens waren diese Schulen wenig von den Kloster- und Stiftsschulen in ihrer inneren Verfassung unterschieden; sie standen selbstverständlich unter der Oberaufsicht der Geistlichen und auch der Unterricht wurde von diesen, oft auch von Franciscanern und Dominicanern, besorgt. Nur in der einen Beziehung mochten sie dadurch einen Vorzug haben, daß sie in der Mitte des bewegten Lebens eher von den sich geltend machenden Einflüssen der Zeit berührt wurden. Indes theilten sie im Grunde diesen Vorzug mit den meisten Lehranstalten des Klerus, die sich in Städten befanden. Im allgemeinen jedoch läßt sich von der Wirkung solcher Einflüsse nichts bemerklich machen. Eben so wenig kann man, wenn man von der einen und andern Persönlichkeit absieht, eine von den nach und nach entstehenden Universitäten ausgehende Anregung für die Schulen nachweisen; wie dieselben in ihrer zunftartigen Abgeschlossenheit und scholastischen Lehrweise dastanden, ist dies erklärlich genug. Ja es dauerte lange, bis sich hie und da eine Spur von der Bewegung zeigte, die durch die sog. Wiederherstellung der Wissenschaften angeregt war. Was man in dieser Beziehung findet, wird sich auf die von Gerhard de Grote (Gerhardus Magnus), und Thomas Hamerken (Thom. a Kempis) ausgehende Wirkung zurückführen lassen. Wie diese durch die Stiftung der Brüderschaft von dem gemeinsamen Leben die Vorläufer der Kirchenreformation wurden, so führten sie auch ihre Schüler — Rudolf Lange, Rudolf Agricola, Alexander Hegius, Ludwig Dringenberg u. a. — zu dem Studium der Sprachen und Wissenschaften in einer neuen und bis dahin unbekannten Weise und gaben dem Unterrichte der Jugend eine heilsame Richtung und kräftigen Aufschwung.

Dieser giebt sich dann in der neuen Epoche des Schulwesens kund, die mit der Reformation beginnt. Diese fand in den Welfischen Landen sehr bald, wenn auch nicht ohne mehrfach versuchten hartnäckigen Widerstand, Eingang. Man verdankte dies besonders dem von regem und lebendigem Eifer für das lautere Evangelium getragenen, treu ausharrenden, umsichtigen, alle Verhältnisse scharf ins Auge fassenden Streben ausgezeichneter Fürsten. Ein solcher war zunächst Ernst der Bekenner, Herzog von Lüneburg. Hatte er, wie wenige andere, das Glück in empfänglicher Jugendzeit am Hofe Friedrich des Weisen, des Bruders seiner Mutter Margaretha, zu leben und von den Jahren 1512—1518 unter Spalatins Leitung die Universität Wittenberg zu besuchen und dadurch einerseits in den Wissenschaften einen großen Schatz von Kenntnissen zu sammeln und andererseits alle großen Eindrücke von Luthers Persönlichkeit frisch aufzunehmen, so fühlte er sich auch, wie wenige, in seinem Gewissen gedrungen, dem Evangelium in seinen Landen eine offene Bahn zu bereiten. Schon 1524 war in Celle eine Gemeinde, in welcher er — der erste deutsche Fürst nächst dem Kurfürsten von Sachsen, — in Luthers Weise predigen ließ, von Magister Heinrich Bock und Martin Ondermark, beide aus Wittenberg berufen, und Matthias Ginderich aus Bardewick. Als

er — nur einen Monat vor dem ihm theuern Luther — starb, war das Werk der Reformation in seinem Gebiete im wesentlichen vollendet. Während Luther selbst in seinen Briefen Rath ertheilte und den Muth frisch und stark erhielt, war es Magister Urbanus Regius, der zum General-Superintendenten des Landes berufen sie durchführen half trotz des Widerstandes, welcher in den Klöstern und Stiftern wie auch in den Städten, namentlich in Lüneburg von Seiten des Raths, sich dagegen erhob. Urbanus Regius verfaßte für das Herzogthum eine Kirchenordnung und gründete dadurch eine feste kirchliche Ordnung, welcher er durch sein persönliches Wirken Leben einzuhauchen verstand. Seinem entschiedenen Auftreten gegen die weltlichen Räthe des Herzogs verdankte man es, daß die Güter der Stiftungen für die Unterhaltung der Kirche und Schule unangetastet blieben. Er war es endlich, der die Schulen, auf die schon in der Kirchenordnung Rücksicht genommen, theils selbst neu einrichtete, wie das Johanneum in Lüneburg 1532, theils Rath gab, wie man dabei verfahren, welche Männer man berufen sollte.

Herzogs Ernst Wirken für die Reformation erstreckte sich auch auf andere Gebiete, zunächst auf die Grafschaft Hoya, indem er den Grafen Jobst nicht nur durch sein Beispiel anregte in gleicher Weise thätig zu sein, sondern dabei auch kräftig unterstützte. Und so stark wirkte sein Einfluß, daß der Graf Friedrich von Diepholz trotz seiner Abneigung dem Eindringen der Predigt des Evangeliums nicht widerstrebte.

Viel langsamer und unter härtern Kämpfen fand die Reformation in den Hochstiftern Bremen und Verden Eingang. Dies war nicht in dem Mangel an Empfänglichkeit für das, was damals die Herzen bewegte, sondern in dem Widerstand, in welchem Gewalt das offne Bekenntnis zu unterdrücken bemüht war, begründet. Christoph von Braunschweig, welcher beiden Bisthümern vorstand, setzte, nicht freilich aus besonderer Sorge für die Kirche, alles daran die Prädicanten zum Schweigen zu bringen und sparte zu dem Zwecke, wo er konnte, weder Folter noch Verbrennen. Indes statt der hingerichteten traten neue auf und fanden in der Stadt Bremen einen starken Schutz, unter dem sie dieselbe bis 1535 beinahe ganz für die neue Lehre gewannen. Von hieraus verbreitete diese sich weiter in die Umgegend, Lehe, Bederkesa, Stade, Buxtehude (1542); in Verden dagegen war noch kein Raum für sie. Erst unter Christophs Bruder und Nachfolger, Georg, von 1558 an, wurde der evangelische Gottesdienst geduldet und die Einführung der Kirchenordnung der Stadt Braunschweig in Bremen und Verden stillschweigend gestattet. Eberhard von Holle, welcher ihm 1566 folgte, schaffte auch im Dom zu Verden die Messe ab, gab der eben genannten, früher nur geduldeten, Kirchenordnung gesetzliche Kraft und gründete 1578 die gegenwärtige Domschule, da in Stade die Umwandlung des Augustinerklosters in eine Schule längst erfolgt und an andern Orten die Reformation auch in dieser Beziehung längst vollzogen war.

Einen ähnlichen Gang nahm die Reformation in Hildesheim. Die Bürger der Stadt, in ihrem Verkehre mit Braunschweig, wo der von Wittenberg berufene Bugenhagen schon 1528 durch eine Kirchenordnung den Wünschen Befriedigung geschafft hatte, angeregt, verlangten laut Beseitigung des todten Ceremoniendienstes und Predigt des Evangeliums, die zahlreichen geistlichen Corporationen und der Rath der Stadt widerstrebten und bedrängten die Lutherischen in aller Weise. Erst 1542 ließ sich der Rath durch das Dringen des Schmalkaldischen Bundes bewegen, Bugenhagen und Heinrich Winckel aus Braunschweig als Prädicanten zuzulassen. Als damit die Lutherischen Raum gewannen, machte sich der Unwille über erduldete Bedrückung in beklagenswerthen Zügellosigkeiten Luft; die Bedrückung traf jetzt die Katholiken. Eine von Bugenhagen und Winckel ausgearbeitete, von Corvinus mit einer Vorrede versehene, Kirchenordnung wurde 1544 veröffentlicht und ein Superintendent bestellt und mit der Ausführung derselben beauftragt.

Damit war denn auch der Weg zu einer Reformation des Schulwesens gewiesen und namentlich in dem St. Andreasstift das noch bestehende Andreanum gegründet.

In den Fürstenthümern Calenberg und Göttingen waren anfangs die Aussichten für die Reformation keine günstige. Im Volke zwar brach sie sich von 1523 an unaufhaltsam

Bahn; dagegen war der Landesherr, Herzog Erich I., der Kirche wie dem Kaiser treu ergeben und ihm wieder schloßen sich der Adel, die Patricier in den Städten und die Rathsherren derselben eng an. Doch trat er der Predigt des Evangeliums nicht mit harten Gewaltmitteln entgegen und ließ sich auch bereit finden dieselbe gegen eine ausreichende Summe Geldes zu gestatten, ohne jedoch Schutz „kaiserlicher Majestät gegenüber" zu verheißen. So fanden denn die Prädicanten in Göttingen 1529 und wenige Jahre darauf in Hannover Duldung. Die wirkliche Umgestaltung des kirchlichen Wesens, Ordnung und Einrichtung desselben, nahm Elisabeth, Tochter von Joachim I. von Brandenburg, Erichs zweite Gemahlin, mit Vorwissen desselben und dann nach dem bald erfolgten Tode desselben als Vormünderin ihres Sohnes Erich II. in die Hand und führte das Werk, das sie als die Aufgabe ihres Lebens betrachtete, ähnlich wie Herzog Ernst in Lüneburg, mit Ruhm und Umsicht zu Ende. Wie diesem Urbanus Regius, stand ihr Anton Corvinus zur Seite. Als General-Superintendent zu Münden zog er mit treuen Gehülfen durch das Land, traf überall die nöthigen Einrichtungen, hielt Visitationen und gab dem ganzen Kirchen- und Schulwesen durch eine Kirchenordnung festen Halt (1542).

Im Fürstenthum Grubenhagen fand die Reformation ebenfalls bald Eingang. In Einbeck gewannen einige Mönche, die sich für sie zu wirken berufen fühlten, schon 1521 großen Anhang, aber die geistlichen Genossenschaften der Stadt traten ihnen entgegen. Der Landesfürst Philipp I., anfangs unentschieden, wurde in ernster Bewegung und Prüfung der Eindrücke, die er durch Luthers Auftreten in Worms erfahren, bestimmt, den Schmalkaldischen beizutreten, und begann im Jahr 1532 an der Umgestaltung des Kirchenwesens in seinem Lande ernstlich zu arbeiten. Andreas Brinkmann, ein Freund von Johann Spangenberg, und Nikolaus Amsdorf, welcher schon 1528 die kirchlichen Einrichtungen in der Stadt Goslar geordnet hatte, waren nebst andern minder hervortretenden Männern dabei thätig und vollendeten das Werk, an dem Philipps I. Söhne und Nachfolger in unverbrüchlicher Treue festhielten.

In Osnabrück gab sich die von Luther ausgegangene Bewegung der Gemüther schon 1521 kund. Der Augustinermönch Gerhard Hecker, ein Schüler von Hegius, vormals Luthers Lehrer in Erfurt, dem Schüler innig befreundet und zugethan, wagte es den Kampf gegen die Misbräuche der Kirche aufzunehmen und führte ihn, wiewohl der Bischof Erich von Grubenhagen, Bruder Philipps I., nicht günstig gestimmt war, glücklich durch, von andern gleichgesinnten und gleichgebildeten Männern, Liborius Missing, Prediger am Dom und dem Sacellan ebendaselbst, Johannes Pollius, Freund des Eoban Hesse u. a. kräftig unterstützt. Das einmal ausgestreute Samenkorn, das auf empfänglichen Boden gefallen, ließ sich nicht niedertreten. Es gedieh um so kräftiger, da Erichs Nachfolger Franz, Graf von Waldeck, der Sache zugethan war und selbst für die Herbeiziehung fähiger und eifriger Prediger Sorge trug. Das Eindringen der Wiedertäufer verursachte freilich auch hier manche Störung, doch gestattete der Bischof die Berufung des Superintendenten Hermann Bonn aus Lübeck, welcher in der Schule von Murmellius gebildet war und darauf in Wittenberg sich Luther angeschlossen hatte. Dieser war es denn, welcher in allen Kirchen, mit Ausnahme des Domes, den evangelischen Gottesdienst einführte und 1543 durch eine Kirchenordnung für die Zukunft die erforderlichen Einrichtungen traf. Was so gegründet war, konnten nachfolgende ungünstige Verhältnisse eine Zeit lang stören, aber nicht vernichten.

Was Ostfriesland betrifft, so wurde Graf Edzard schon 1519 durch das Lesen von Luthers Schriften günstig für die Reformation gestimmt und die Mönche, welche im folgenden Jahre in Aurich — Bruno — und in Emden — Aportanus — ihre Stimmen für dieselbe erhoben, fanden in ihm eine Stütze. Und als auf seinen Wunsch Luther den Magister Johann Steffens nach der Stadt Norden gesandt hatte, fand die Reformation bald im ganzen Lande Eingang. Einige öffentliche Disputationen, durch welche einige Mönche aus Gröningen 1526 derselben Stillstand gebieten zu können meinten, dienten nur dazu sie weiter auszubreiten, um so mehr, da ein Dominicaner, Resius, in Norden seine

Thesen für dieselbe im folgenden Jahre siegreich vertheidigte. Edzards Nachfolger, Enno, zeigte sich bemüht auf dem betretenen Wege fortzugehen, vermochte aber nicht eine feste kirchliche Ordnung zu schaffen und es wurde dieselbe noch lange nachher vermißt. Denn die Irrungen, welche die Wiedertäufer erregten, waren sobald nicht auszugleichen. Dazu kam der Zwiespalt durch das Eindringen der Reformirten und der dann weiter von den niederländischen Provinzen aus auf das Land geübte Druck der benachbarten katholischen Macht. Weder die von Luther approbirte, 1530 gedruckte, Kirchenordnung, noch die vier Jahre später durch die Lüneburgischen, von Herzog Ernst gesandten Prediger, Martin Ondermark und Matthias Ginderich, entworfene vermochte sich überall Anerkennung zu verschaffen. Die Güter der Klöster und Stifter wurden gegen die anfangs ausgesprochene Absicht und mehr als billig besonders vom Grafen Enno eingezogen und nicht wie in den Welfischen Landen ihrem Zwecke gemäß verwandt.

Die vorstehende Uebersicht zeigt, daß die Reformation, wie sie in den hiesigen, damals unter der Regierung mehrerer Fürsten stehenden Landen, mit Ausnahme der sedes episcopi zu Hildesheim und Osnabrück und einiger Klöster und Stifter, durchgeführt wurde, von dem Reformator selbst geleitet wurde, theils unmittelbar durch Rath und Ermunterung, theils durch die ihm befreundeten, von ihm angeregten Männer, Urbanus Regius, Corvinus, Amsdorf, Spangenberg u. a. Es ist daher natürlich, daß sie hier denselben Gang nahm, wie unter Luthers Augen, daß die Einrichtungen in Kirche und Schule dieselben waren wie dort, doch mit der Beschränkung, daß unter Bewahrung der evangelischen Freiheit mancherlei Unterschiede nicht ausgeschlossen waren. Die Kirchenordnungen, welche sich entweder auf einen größern Landestheil oder auch nur auf eine einzelne Stadt erstreckten, verbreiteten sich über das Schulwesen noch nicht weiter, als daß eine Schule zur Unterweisung der Jugend angeordnet, ein Schulmeister bestellt und ihm ein oder nach Bedürfnis mehrere „Gesellen" und ein Cantor, der ein erfahrener Musicus sei, beigegeben werden sollte. Dabei wird in Beziehung auf das, was gelehrt werden soll, öfters auf Luthers Schrift „an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands" und auf den sog. „sächsischen Schulplan" oder kursächsische Schulordnung vom Jahr 1528 verwiesen. Demnach steht fest, daß die Schule eine Tochter der Kirche ist und daß sie dieser zu dienen hat. Das wieder „auf den Plan" gebrachte Evangelium ist die bewegende Macht der Zeit, dasselbe allen Gliedern der Kirche einzupflanzen und geschickte Prediger desselben zu erziehen, die Aufgabe der Zeit. So hat man denn zunächst nur lateinische Schulen im wahren Sinne des Wortes. Jede derselben hat in der Regel drei Classen, Haufen, Hupen, wie viele niedersächsische Kirchenordnungen sagen. In der ersten, untersten, lehrt man Lesen, Schreiben, Vaterunser, Glauben und Gebete, ferner giebt man den Donat zu lesen, den Cato zu exponiren und aufzusagen, damit sie einen Haufen lateinische Worte lernen; dazu werden sie in der Musica, im Singen geübt. In der zweiten beginnt der Unterricht in der Grammatik, Formenlehre, Etymologie, Syntax, Prosodie; daneben tritt ein die Exposition der Fabulae Aesopi, der Paedologia Mosellani, Colloquia Erasmi, des Terentius, einiger Stücke von Plautus; Terentius und viele Sentenzen sind auswendig zu lernen. Die „christliche Unterweisung" findet Mittwoch und Sonnabend statt, die zehn Gebote, Glaube u. a. werden gelernt, Matthäus, auch wohl die Episteln S. Pauli ad Timoth., die erste Epistel Johannis, Sprüche Salomonis in der Vulgata grammatice exponirt. Diese christliche Unterweisung wird in der dritten Classe fortgesetzt; in den lateinischen Unterricht treten Virgil, Ovid. Metamorph., Cic. Offic. und Epist. „ad Familiares," dazu Metrica und jede Woche „eine Schrift, Epistel oder Vers," darnach auch Dialektik und Rhetorik. In der Musica werden diese beiden Classen eben so geübt wie die erste. Außerdem wird das lateinisch Reden besonders eingeschärft. Wie nun der Unterricht darauf berechnet war frommen Sinn einzupflanzen, so wurde vor allem von den Lehrern erwartet, daß sie eben darauf durch Wort und That unablässig hinwirkten.

Dies war im wesentlichen die innere Einrichtung der Schulen, welche die Refor-

mation in unserem Lande in großer Zahl hervorrief. Nicht nur größere Städte beeilten sich solche zu errichten, sondern auch kleinere, welche dem „Schulmeister" keinen „Gesellen" halten konnten. Diese setzten deshalb die lateinische Schule wohl mit der deutschen Knabenschule in Verbindung, so daß beide neben andern Lehrern einen „studirten" Rector hatten, welcher an manchen Orten bis auf diesen Tag geblieben ist. Der Schulmeister, Rector, wurde von dem Rathe der Stadt in der Regel auf Zeit, oft nur auf ein Jahr, nach der Empfehlung eines namhaften Mannes angenommen und ihm überlassen die nöthigen „Gesellen" (Locati, socii) heranzuziehen. Die Aufsicht über die Schule, die Visitation, stand den Stadtpredigern oder Superintendenten zu. Die Theilnahme an dem Gedeihen einer solchen neuen Anstalt war allgemein und den examinibus vernalibus et auctumnalibus wohnte „männiglich" bei, der Rath ermunterte den Fleiß durch praemia. — Eine ähnliche Einrichtung nahmen die reformirten Klosterschulen an, wie bei Bardewick schon daraus zu entnehmen, daß es seinen Rector Henricus Rotarius von Wittenberg berief. Und wie man in den Städten überall auf die Dotirung der Schulen aus den anheimgefallenen geistlichen Gütern bedacht war, so wurden in den Klöstern und Stiftern für denselben Zweck Präbenden ausgesetzt und scheinen dieselben reicher ausgefallen zu sein, als oftmals die Besoldung an den städtischen Schulen. Als ein Zeugnis für die Gesinnung und Richtung der Zeit mag noch die Stiftung von Stipendien für die auf Universitäten Studirenden angeführt werden, welcher wir auch in kleineren Orten begegnen, deren lateinische Schule andern Forderungen hat weichen müßen.

Dem neuen, auch in der Förderung wissenschaftlicher Bildung sich bethätigenden Leben vermochte das Interim Karls V. keinen Stillstand zu gebieten, man beachtete es nicht oder widerlegte es mit hellen Gründen der heiligen Schrift, wie Anton Corvinus im Auftrage der Herzogin Elisabeth. Erst dann, als ihr Sohn Erich II., nachdem er am Hofe des Kaisers durch wirksame Mittel für die katholische Kirche gewonnen war, in seine Lande zurückkehrte, um dem Interim Geltung zu verschaffen, hatten die treuen Bekenner des Evangeliums, besonders die Prediger und vor allen Corvinus viel zu leiden. Gleichwohl gelang es den größeren Städten, Hannover, Hameln, Göttingen und Nordheim, alle Versuche, auch sie unter den Willen des Kaisers zu beugen, abzuweisen, bis ihnen 1555 der Augsburger Religionsfriede völlig freie Bewegung gestattete, die sie sich außerdem noch durch Zahlung einer nicht unbedeutenden Subsidie an den Landesherrn sicherten.

Nachdem so der Grund des neuen Schulwesens gelegt war, tritt bis an das Ende des Jahrhunderts und noch darüber hinaus zweierlei besonders hervor, einmal das Gefühl oder auch die Erkenntnis, daß das, was man habe, nur erst ein Anfang und zwar ein mangelhafter Anfang sei, sodann das fortwährende Ringen und Arbeiten dem empfundenen Mangel abzuhelfen. Die Mängel fielen leicht genug ins Auge, sobald man nur das Ziel bedachte, das man mit den getroffenen Einrichtungen erreichen wollte, und sie traten noch schärfer hervor, wenn man sich nicht verhehlen konnte, daß vielleicht die große Mehrzahl der Lehrenden ihrer Aufgabe nicht genügend gewachsen war. Man darf sich deshalb nicht wundern, daß die immer von neuem hervortretenden Versuche — schon die in rascher Folge einander drängenden, das Schulwesen mit umfassenden Kirchenordnungen bezeugen dieselben — eine bestehende Anstalt zu verbessern oder eine andere zu gründen, längere Zeit den gewünschten Erfolg nicht hatten, vielmehr muß man die Ausdauer, die in diesen Versuchen nicht ermüdete, bewundern.

Unter solchen Umständen that nichts mehr Noth als eine feste Ordnung und geregelte Verhältnisse. Diese wurden einem großen Theile des Landes, Calenberg-Göttingen, durch Herzog Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel zu Theil, als ihm nach Erichs II. Tode 1584 mit diesen Landen die Sorge zufiel, die in denselben zerrütteten Zustände nach bestem Vermögen zu ordnen. Wie er alle Zweige der Verwaltung neu ordnete, so war seine Sorge besonders neben der Kirche auch auf das höhere Schul-

wesen gerichtet. Die von Chemnitz und Andreä entworfene Kirchenordnung wurde auch hier eingeführt und die darin aus der württembergischen Kirchenordnung von 1559 aufgenommene Schulordnung eben so verbindlich wie für Braunschweig, wo dieselbe schon seit fünfzehn Jahren in Wirksamkeit war, in dem Maße, daß 1571 nach dem Vorbilde des Stuttgarter Pädagogiums ein solches in Gandersheim eröffnet wurde, um den Uebergang aus den gewöhnlichen lateinischen Schulen auf die Universität zu vermitteln, welches dann fünf Jahre nachher mit der neugegründeten Universität Helmstedt verschmolzen wurde. Diese Schulordnung schuf zuerst geordnete Zustände, indem dadurch alle Lehranstalten in Städten, Flecken und Klöstern dem Consistorium zu Wolfenbüttel unterstellt wurden und außerdem jede eine besondere Aufsichtsbehörde erhielt, bestehend aus dem Pfarrherrn, Amtmann und noch zwei oder drei gottesfürchtigen Männern, womöglich solchen, die studirt haben. Diese hatten darüber zu wachen, daß alles, was hinsichtlich des Unterrichts wie der Disciplin genau festgesetzt war, zur Ausführung gebracht wurde: jeden Monat wenigstens sollen sie die Schule inspiciren; finden sie Mängel, die sie selbst nicht abzustellen vermögen, so berichten sie dem Superintendenten, welcher dann die weitern Schritte selbst zu thun hat, oder sofern er dies nicht vermag, an den Generalsuperintendenten berichtet; von diesem wird dann, wenn es nöthig ist, die Sache an das Consistorium gebracht. Was die Wahl und Anstellung der Lehrer, ihre Prüfung, ihre Obliegenheiten, ihre Besoldung betrifft, so ist auch darüber Vorsorge getroffen, und es wurde, wie beiläufig bemerkt werden mag, den Magistraten die willkürliche Entlassung der Lehrer, welche früher auf Zeit angenommen wurden und später noch alljährlich um weiteres Verbleiben in ihrer Stelle nachsuchen mußten, durch ein besonderes Decret untersagt; es sollte die Verfügung darüber dem Consistorium zustehen. Hinsichtlich des Unterrichts ist ein bedeutender Fortschritt sichtbar. Zunächst ist jetzt auf fünf Classen gerechnet, so jedoch, daß da, wo die Mittel fehlen, eine geringere Zahl zugelassen wird. Die in dem sächsischen Schulplane vorgeschriebenen Unterrichtsgegenstände finden sich zwar auch hier als die Hauptsache wieder und die lateinische Sprache nimmt bei weitem am meisten Zeit in Anspruch, doch wird das Ziel, das zu erreichen, höher gesteckt und der Fortschritt, den das Unterrichtswesen Melanchthon verdankte, wird merkbar. Seine Lehrbücher werden gebraucht, die Lectüre wird umfassender, die Composition mannigfaltiger und schwieriger. Dazu kommt in den beiden oberen Classen die griechische Sprache, deren in dem sächsischen Schulplane noch nicht gedacht wird und welche Luther, um der Sprachen nicht zu viele zu gleicher Zeit zu betreiben, ebenso wie die hebräische, zunächst ausgeschlossen wissen wollte. Aber auch abgesehen von dem Einzelnen, macht der zur Geltung kommende Studienplan einen weit befriedigendern und verheißendern Eindruck.

In ähnlicher Weise gelangten auch die übrigen Landestheile allmählich zu einer festen Ordnung im Kirchen- und Schulwesen, namentlich Lüneburg. Wiewohl hier beides durch Herzog Ernst in einen geregelten Gang gebracht war, fanden es doch seine Söhne, Otto, Heinrich und Wilhelm nöthig, wie die fortschreitende Zeit es forderte, auf die Vervollkommnung desselben Bedacht zu nehmen. Es erfolgte demnach nach Otto's Tode unter der gemeinsamen Regierung Heinrichs und Wilhelms 1564 eine neue Kirchenordnung zugleich das Schulwesen umfassend, und darauf die Errichtung des Consistoriums zu Celle als der leitenden Behörde. Und als Herzog Wilhelm 1569 die Regierung allein übernommen, fuhr er fort im Sinne des Vaters für Kirche und Schule Sorge zu tragen, gleichsam im Wetteifer mit Herzog Julius. In derselben Richtung waren seine Söhne thätig, zuerst Ernst II., von 1592—1611, dann nach dessen Tode bis 1633 Christian, welcher Johann Arndt als Generalsuperintendenten von Eisleben nach Celle berief und für die Hebung des Kirchen- und Schulwesens unermüdlich thätig war, wie davon auch die durch Arndt revidirte und vielfach ergänzte und erweiterte Kirchenordnung von 1619 Zeugnis giebt. Der Segen einer solchen Regierung erstreckte sich auch auf die 1583 zugefallene untere Grafschaft Hoya und das nach langem Streite mit Braunschweig

1616 von dem Kammergerichte Lüneburg zuerkannte Fürstenthum Grubenhagen. Unter solchen günstigen Verhältnissen mußte das Unterrichtswesen, dem das neu erwachte, von kräftigem und freudigem Glauben getragene Leben der Zeit so manche förderude Anregung entgegenbrachte, wohl einen noch nicht gesehenen Aufschwung nehmen. Und in der That ist derselbe in der zweiten Hälfte des sechszehnten Jahrhunderts bis in die Zeit des dreißigjährigen Kriegs im Steigen begriffen, um so mehr, als die Kosten, welche erforderlich waren, bei dem allgemein herrschenden Wohlstande leicht beschafft werden konnten. Hatte man sich vorher in der lateinischen Schule meist mit drei Classen begnügt, so steigt jetzt an vielen Orten die Zahl derselben auf fünf bis sechs. Man verlangte Pädagogien zu haben, Anstalten, welche in ihren Leistungen über die bestehenden Schulen hinausgiengen, genügender für die Universität vorbereiteten und in gewißem Sinne sogar die Universität ersetzten. In Göttingen eröffnete man ein solches neben und abgesondert von der längst bestehenden lateinischen Schule in dem Paulinerkloster Ostern 1542 mit drei Professoren und es fanden sich bald von allen Orten 200 „Studenten“ ein; indes nach zwei Jahren wurde es wieder geschlossen. Erst 1586 nahm man den Gedanken wieder auf und vereinigte zwar die lateinische Stadtschule mit der neuen, auf die von den Landesherrn zugewiesenen Güter der Calandsbrüder fundirten Anstalt; indes nannte man jene fortwährend noch schola inferior, diese Pädagogium oder Gymnasium: beide Anstalten, obwohl unter einem Pädagogiarchen, dem ein Vicerector zur Seite stand, vereinigt, hatten jede ihren besonderen Cursus, das Pädagogium galt als höhere Lehranstalt des Fürstenthums. In dem Pädagogium kommen gleich nach seiner Eröffnung neben der lateinischen, griechischen (Aristoph. Nubes als Lectüre) und hebräischen Sprache, neben Rhetorik, Dialektik und metrischer und prosaischer Composition — in lateinischer Sprache — so wie Physik, Vorträge über Theologie und römisches Recht, einige Zeit sogar über Medicin vor. Es war nicht selten, daß die, welche ihren Cursus in der Anstalt absolvirt hatten, sogleich ohne eine Universität besucht zu haben, in das Predigtamt traten. Dies gilt auch von vielen Zöglingen des Pädagogiums, welches in dieser Zeit das ausgezeichnetste war, Ilfeld, dem Michael Neander von 1550—1595 vorstand. Dieser ausgezeichnete Mann übte theils durch sein Beispiel, theils durch seine Schriften, theils endlich durch seine Schüler in den hiesigen Landen einen außerordentlichen Einfluß aus. Daneben ist an manchen Orten die Wirkung, die von Johannes Sturms durchgreifender Thätigkeit ausgieng, nicht zu verkennen.

In solcher Weise waren nach und nach zahlreiche Unterrichtsanstalten gegründet, die Ordnung für dieselben vorgezeichnet, die Visitation bestellt und in der Universität Helmstedt, die sich angesehener Lehrer, Caselius, Meibom, Calixt u. a. rühmen durfte, auf der ein frisches Leben und liberaler Geist herrschend war, die Bedingungen gewonnen, unter denen ein tüchtiger Lehrerstand sich heranbilden konnte. Die erfreuliche Entwickelung aber, welche zuerst unverkennbar ist und welche sich auch hie und da durch Erweiterung des Unterrichtsplans, in den infolge der Wirksamkeit der Universität Mythologie, Geschichte, die Elemente der Mathematik aufgenommen werden, offenbart, wurde nur zu bald durch den Gang der politischen Ereignisse gestört und gehemmt. Der dreißigjährige Krieg übte auch in dieser Beziehung seine zerstörende Wirkung auf das Land, manche Schulen zerfielen, weil man den Lehrern auch nicht den kärglichsten Sold geben konnte, andere fristeten aus diesen und andern Gründen ein kümmerliches Dasein, noch andere, auf Stiftungen beruhende, wurden infolge des Restitutionsedictes für den Augenblick wenigstens den Katholiken eingeräumt, zu welchem Zwecke die Jesuiten es an ihren guten Diensten nicht fehlen ließen.

Doch die für die Aufrichtung der Schulen erforderlichen Mittel wurden in verhältnismäßig kurzer Zeit wieder gewonnen und der Wohlstand des Landes hob sich nach hergestelltem Frieden schneller als man hätte erwarten sollen. Größer und schwerer zu beseitigen waren andere Hindernisse, welche der Wiederbelebung des Unterrichtswesens

entgegen traten. Diese lagen zunächst in der Roheit und Verwilderung, welche während des Krieges in alle Volksclassen eingedrungen war, sodann aber, wenn man davon absieht, in der Umwandlung der Gesinnung und Richtung der Zeit, die weder Neigung noch Befähigung zeigte, auf dem durch die Reformation gelegten Grunde weiter zu bauen. Man fieng an seine Blicke auf Frankreich zu richten, sich in Prachtliebe und mehr in dem Schein einer sog. Bildung zu gefallen, als wirkliche Bildung zu haben. Unter solchen Verhältnissen ist der Aufschwung, den so manche Lehranstalt gegen das Ende des 17. und im Anfange des 18. Jahrhunderts nimmt, doppelt erfreulich, beruht aber in der Regel auf der Wirksamkeit einzelner hervorragender Lehrer. Von neu entstehenden Anstalten ist nur die 1849 aufgehobene Ritterakademie zu erwähnen, welche mit der Bestimmung, dem Adel die für den höhern Staatsdienst erforderliche wissenschaftliche Bildung zu geben, 1655 in der Benedictiner-Abtei St. Michaelis in Lüneburg ins Leben trat. — Uebrigens nahte die Zeit heran, in welcher man für die weitere Entwickelung des Schulwesens insofern etwas erwarten durfte, als bei der von dem ersten Kurfürsten Ernst August angebahnten und unter seinem Sohne und Nachfolger Georg Ludwig 1705 erfolgten Vereinigung der bisher getrennten Landestheile mit Einschluß Lauenburgs unter Einer Regierung das Consistorium zu Hannover nunmehr allein die Leitung des Kirchen- und Schulwesens in die Hand nahm und damit eine Behörde da war, welche durch ihr Eingreifen eine gewiße Uebereinstimmung in den Unterrichtsanstalten hervorzurufen vermochte. Indes so groß scheint der Einfluß dieser Behörde in Beziehung auf die Schulen nicht gewesen zu sein, wie man das nach den Verhältnissen der Jetztzeit zu erwarten geneigt ist. Sie mußte sich neben der Prüfung der Lehrer auf eine allgemeine Aufsicht, namentlich in Beziehung auf die reine Lehre beschränken, theils weil damals überall für die inneren wie äußeren Angelegenheiten jeder Schule in der Stadtgeistlichkeit ein Ephorat bestellt war, theils auch den Magistraten als Patronen manches überlassen blieb.

Den ersten Anlaß zu einer alle höhern Schulen berührenden Verordnung gab dem Consistorium die sich rasch mehrende, weit über das Bedürfnis hinausgehende Zahl der Candidaten der Theologie, während in der ersten Zeit nach dem dreißigjährigen Kriege Mangel daran gewesen. Dies war der Grund, der das landesherrliche Edict veranlaßte, „wie es ratione der Schuljugend mit dem scrutinio ingeniorum, auch Conferirung der Stipendien gehalten werden solle" vom 25. Nov. 1722. Es enthält dasselbe eine Abmahnung vom Studiren für alle die, welche nicht besondere Befähigung dazu haben, zumal aus den untern Ständen, sowie die Erklärung, daß solchen durch Verleihung von Stipendien keine Unterstützung zu Theil werden soll. Ferner wird bestimmt, daß die dem Studium sich widmenden Knaben vor zurückgelegtem 14. Lebensjahre hinsichtlich der dazu erforderlichen Anlagen einer Prüfung unterzogen werden sollen. Zu diesem Zwecke werden commissarii ernannt in den Städten Lüneburg, Celle, Hannover, Göttingen, Stade, Ratzeburg. Die nicht „qualificirt" Befundenen sollen „in der Stille" zurückgewiesen, die übrigen, welche ihre Studien in der Schule fortsetzen, müßen nach zurückgelegtem 18. Jahre bei jenen Commissarien eine zweite Prüfung bestehen. Von dem Ausfalle derselben wird sowohl die Unterstützung durch Stipendien auf der Universität, als auch die Aussicht auf künftige Anstellung abhängig gemacht. Das Ergebnis der einen wie der andern Prüfung soll in ein Buch eingetragen und darnach ein Attest ertheilt werden mit den nöthigen Bemerkungen über „Leben und Wandel," damit die einen sich als zum Studiren qualificirt ausweisen, die andern ein Stipendium erlangen können. Bestimmte Forderungen, denen in diesen Prüfungen genügt werden müßte, werden nicht gestellt, weil sich darüber nichts positives „vorschreiben läßt," sondern es wird in dieser Beziehung alles dem gewissenhaften und unparteiischen Verfahren der Commissarien anheimgestellt. Als Commissarien können „die rectores der öffentlichen Schulen bei denen, welche nicht in ihrer Disciplin gewesen, adhibiret werden, bei denen aber, welche von der Rec-

toren Information sind, sollen andere gescheidte Schulleute zum Examiniren gezogen werden," wie das dem Edict beigegebene Commissorium vorschreibt.

Wie weit dieses Edict zur Ausführung gekommen und Wirkung gehabt, läßt sich kaum nachweisen. Daß dieselbe nicht groß gewesen, darf man aus den Andeutungen der Instruction für die Maturitätsprüfungen vom 30. Nov. 1829 schließen, daß nämlich die in jenem Edict gegebenen Vorschriften unbeachtet geblieben seien. Es ergiebt sich dies auch wohl aus dem, was man bald darauf nothwendig fand. War die Gründung der Universität in Göttingen an sich schon ein Ereignis, dessen Bedeutung für das höhere Schulwesen des Landes nicht hoch genug angeschlagen werden kann, so wurde sie dies noch mehr dadurch, daß man in der klaren Erkenntnis eines dringenden Bedürfnisses auf die Hebung dieses Schulwesens dabei ausdrücklich Bedacht nahm.

Der erste und wichtigste Schritt, den man zu diesem Zwecke that, war die Gründung des philologischen Seminars zur Heranbildung geeigneter Lehrer, deren Mangel an den größeren Anstalten namentlich fühlbar war. Die bisherige Landesuniversität zu Helmstedt entsprach den Anforderungen, die man jetzt machte, längere Zeit schon nicht mehr. Das Seminar wurde Michaelis 1737 unter dem schon drei Jahr zuvor berufenen Professor eloquentiae Johann Matthias Gesner eröffnet; neun Studiosi Theologiae waren Mitglieder desselben. Nach dem Statut ist der Professor eloquentiae verpflichtet, über das Leben und die Studien der Seminaristen die Aufsicht zu führen, täglich eine ihnen vorzugsweise gewidmete Vorlesung zu halten und darauf zu sehen, daß sie neben den nöthigsten Theilen der Gottesgelahrtheit hören 1) „cursum mathematicum, in welchem zum wenigsten Rechnen und Meßkunst, allgemeine Astronomie und Mechanik tractirt werden, 2) collegium physicum, 3) über allgemeine Historie, wobei die Geographie und Genealogie fleißig mitzunehmen; 4) Collegia über die übrigen Theile der Philosophie mögen sie hören, bei wem sie wollen, doch müßen sie, um die ältern und neuern Philosophen zu verstehen und sich in gutem Latein über solcherlei Dinge ausdrücken zu lernen, bei dem Prof. eloquentiae ein Collegium über Ernesti Initia hören und wöchentlich einmal darüber disputiren." Dazu kommen Vorlesungen des Prof. eloquentiae 1) über das „Informationswerk" (nach Gesner's Institut. rei scholastic.); 2) über Grammatic. latina, indem an Cellarii Grammatic. und der größern von Schwarz gezeigt wird, wie Grammatik zu lehren, bei der Analysis grammatic. zu verfahren und dann an Phaedr. Fabb., Cornel. Nep. und leichten Citaten Ciceros richtig und gut deutsch zu übersetzen sei; 3) über griechische Grammatik, deren Anwendung an etlichen Büchern des Neuen Testaments gezeigt wird — in buchstäblicher lateinischer Uebersetzung; 4) über Gesners Chrestomath. graeca; 5) über Rhetorik — wobei eigne Ausarbeitungen verlangt werden; 6) über Poesie, bei den Deutschen, Römern, Griechen, mit Proben und Vergleichungen, Aufgaben zu Ausarbeitungen; 7) collegium cursoriae lectionis über Cicero, Cäsar, Livius, Quintilian, sowie über lateinische Dichter; 8) Alterthümer der Griechen, Römer. Außerdem werden den Seminaristen Privatübungen unter sich, und zwar unter dem Vorsitze eines Senior, empfohlen und sie dabei auf das Lesen der heiligen Schrift im Grundtexte unter Vergleichung von Luthers deutscher und Castellios lateinischer Bibelübersetzung, sowie für das Studium der Geographie, auf das Vorlesen eines geographischen Buches und das Nachsehen der Karte hingewiesen. Endlich werden sie ermahnt, sich privatim im „Informiren" zu üben, auch soll im Gymnasium ihnen dazu Gelegenheit geboten werden. Bei dem Abgange von der Universität soll jeder durch eine öffentliche Disputation seine wissenschaftliche Tüchtigkeit beweisen.

Jeder Seminarist erhält jährlich ein Stipendium von 50 Thlr., dazu hat er, wenn er sich als tüchtig ausgewiesen, die nächste Anwartschaft auf Anstellung an einer Lehranstalt, oder bis dahin, daß eine solche sich bietet, auf Privat-Informationen; hat jemand 10—12 Jahre in der Schule treue und ersprießliche Dienste gethan, so soll er mit Kirchenämtern, wozu er Lust und Geschick hat, vor andern versehen werden.

Das Zweite, worin sich die Sorge der Regierung für das Gedeihen der Schul-

studien und eine genügende Vorbereitung für den Besuch der Universität aussprach, war die von Georg II. d. 13. Aug. 1837 erlassene „Schulordnung vor die Kurfürstlich Braunschweig-Lüneburgische Lande.“ Sie war unter Leitung der Landesregierung und des Consistoriums, besonders nach den Vorschlägen des Consistorial-Directors Tappen und Consistorialraths Guden, von dem Rector Buttstedt zu Osterode verfaßt und von Gesner revidirt und bezweckte die Ein- und Durchführung einer gleichmäßigen Ordnung und Lehrart in den großen Städten, welche die Nothdurft fordere. Zu diesem Ende wird in 25 Abschnitten von den Pflichten der Lehrer und des Rectors insbesondere, von allen Unterrichtsgegenständen so wie auch von der Zucht ausführlich gehandelt. Der Fortschritt, der sich in allen Beziehungen hier kund giebt, ist erheblich. Mit schlichten Worten werden die Lehrer auf die Grundbedingungen eines erfolgreichen Wirkens, die Liebe zu der Jugend und den Eifer, dieselbe mit Einsicht und fester Methode für alles zu gewinnen und in allem zu fördern, so wie freundliches und brüderliches Arbeiten an demselben Werke hingewiesen. Die Anleitung, welche für die verschiedenen Unterrichtszweige gegeben wird, zeigt in ihrer Intention gesunden Blick und Urtheil, ohne jedoch in mehr als einer Hinsicht die Kennzeichen ihrer Zeit zu verleugnen. Als Hauptaufgabe des Unterrichts wird auch hier geltend gemacht, die Lernenden „fromm und zu ihren künftigen Verrichtungen geschickt zu machen;“ jedoch erscheint die Frömmigkeit schon als der Weg zur „Glückseligkeit,“ welches Wort in der „Zucht“ den Endpunct bezeichnet, auf den alle Arbeit gerichtet sein muß, so wie es andrerseits der christlichen Religion zur Empfehlung dient, daß sie zu der Glückseligkeit führt. Damit steht im Zusammenhange, daß in dem Religionsunterrichte zwar der Katechismus gehörig in drei wohlgeordneten Stufen eingeprägt und zum Verständnisse gebracht werden soll, daß zwar überall, auch wo in den obern Classen „ein größeres Buch“ empfohlen wird, „die Gleichförmigkeit mit dem, was in der Kirche geschiehet“ mit Nachdruck betont wird; daß dagegen bei den ersten Elementen nicht von dem schlichten Glauben ausgegangen wird, sondern man mit „Beweisen“ glaubt beginnen zu müßen. Hievon aber abgesehen, findet man in der Sache selbst keine erhebliche Abbeugung von dem Glauben der frühern Zeit. Auch die „Realien“ fordern ihr Recht. Von dem Rechnen freilich ist nur in beschränktem Umfange bis zur Regel Detri und gebrochenen Zahlen, bei denen „die Lateiner“ von dem As der Römer und dessen Eintheilung informirt werden, die Rede; die Geometrie oder Meßkunst wird ihrer bildenden Kraft wegen empfohlen; dazu aber wird auch Erkenntnis der Werke der Natur und Kunst gefordert. Der Anfang wird damit gemacht, daß den Knaben die Namen der Kräuter, Bäume und Gewächse, der Vögel und andrer Thiere genannt werden, so wie sie zuerst zu Gesichte kommen. Auf Spaziergängen, die zur Belehrung der Schüler unternommen werden, kann solche Kenntnis erweitert und zugleich der lateinische Sprachschatz durch Angabe der lateinischen Benennung derlei Dinge vermehrt werden. Auch der orbis pictus dient diesem Zwecke und giebt den Knaben gute Gelegenheit, sich selbst zu beschäftigen. Derselbe kann auch die Werke der Kunst veranschaulichen; besser jedoch ist es, die Lernenden in die Werkstätten selbst zu führen und sie sehen zu lassen, was und wie es gefertigt wird; den Erwachsenen kann mit einem Collegium über die vornehmsten Erscheinungen der Natur und Kunst zur Einsicht in dies Gebiet verholfen werden. Und damit nichts fehle, ist die Jugend „von allerhand bürgerlichen Sachen, als Vormundschaften, Contracten, Processen, von Kriegs- und Friedensgeschäften bei Gelegenheit nach ihrem Alter und Vermögen zu berichten,“ wozu theils die Lesung von allerhand Sachen theils auch Zeitungen Gelegenheit bieten. Bei diesem allem ist des Lateins nicht zu vergessen. — So sucht man den Mittelpunct des Unterrichts, Latein, festzuhalten und merkt nicht, daß man über dem berechtigten Streben, der todten Wortkrämerei zu entfliehen und realen Inhalt und Begriffe zu geben, einem Latitudinarismus das Wort redet, welcher der Tod aller echten und wahren Bildung werden muß.

Von der „Teutschen“ Sprache wird zwar auch gehandelt, aber noch in geringem

Umfange, lediglich in Rücksicht auf die sprachliche Darstellung. Empfohlen wird die Beachtung der Richtigkeit im Schreiben, wie solche an Mustern z. B. der „Teutschen Gesellschaft in Leipzig" zu lernen; gewarnt wird vor Fremdwörtern, jedoch auch vor einem extremen Purismus, so wie vor lateinischen Constructionen.

Am ausführlichsten ist die Anweisung über den lateinischen Unterricht, sie verbreitet sich über die Anfänge des Lesens und Schreibens, des Einübens der Formenlehre und Syntax, über das Lesen der prosaischen Schriftsteller und deren Stufenfolge, über Prosodie, Lesen der Dichter, über die Schreib- und Sprechübungen so wie Versification mit gleicher Sorgfalt. Zu den Leseübungen wird Cellarii liber memorialis mit der dabei befindlichen Grammatik empfohlen, so wie auch Hübneri historiae und eben solche aus Castellionis Bibel lateinisch gemacht. So erlangen die Kinder einige Bekanntschaft mit diesen Büchern und lernen zugleich während des Lesens einen Vorrath von lateinischen Wörtern. Dann erst schreitet man — ganz wie in der frühern Zeit — zu der Einübung der Declination und Conjugation — einer ziemlich weitläufigen Procedur, deren Betrachtung nur darum besonderes Interesse hat, weil man daraus sieht, was der Zeit noth that. Die Sprechübungen beginnen früh vor der Grammatik; man sagt den Knaben kurze Sätze vor, um sie zu lernen, „wie Weibspersonen oder aller Sprachkunst unerfahrene Männer Kinder Französisch oder Italienisch lehren." Bei den Declinationen und Conjugationen setzt man das Fragen nach Wörtern und kleinen Sätzen fort, so daß allmählich die Fertigkeit im Wiedergeben kleiner Erzählungen erworben wird; dann werden diese mündlichen Uebungen auch zum Schreiben angewendet und der Grund zur Composition gelegt. In dem cursus lectionum (Phaedrus, Eutrop., Valer. Maxim., Cornel. Nep., Justin., Caesar, Livius, Cicero Epp. und Oratt.), in welchem Construction und Grammatik wohl beachtet, auch die Sachen, Historien und Alterthümer b ü n d i g erläutert werden müßen, sollen die Lernenden gewöhnt werden über alles deutsch und lateinisch Rechenschaft zu geben. Wie dies, so verdient fast alles Uebrige, was von der Interpretation der Schriftsteller, sprachlicher wie sachlicher, sowie den schriftlichen Uebungen in Briefen, Erzählungen, Chrien, Reden u. a. gesagt wird, noch immer alle Beachtung.

Was die griechische Sprache betrifft, so hat man es gewiß aus guten Gründen nothwendig gefunden im voraus zu bemerken, daß keiner, der studiren will, sich der Erlernung dieser Sprache entziehen darf. Den Anfang soll man damit machen, wenn die Knaben die lateinische Formenlehre innehaben und etwa Hübneri historiae sacrae verstehen. Die Grammatik wird im ganzen so wie die lateinische behandelt und bei der Declination und Conjugation auf die Aehnlichkeit beider Sprachen hingewiesen und das Besondere hervorgehoben. Alsdann schreitet man zur Analysis und wählt dazu die erste Epist. St. Johannis „wegen der leichten Wortfügung und der häufigen Wiederkehr derselben Worte." Gelesen wird dann weiter das N. T., Gesneri Chrestomathia Graeca, Xenoph. Memorab., Homer., Hesiod. Theognis.

Auch die hebräische Sprache wird in den öffentlichen Unterricht gezogen für diejenigen wenigstens, welche sich der „Gottesgelahrtheit" widmen wollen, damit sie einige Erkenntnis derselben auf die Universität bringen. Diejenigen dagegen, welche an dem Unterrichte nicht Theil nehmen wollen, sollen nachweisen, daß sie die auf denselben verwandten Stunden nützlich anwenden, oder sie sollen in denselben anwesend sein und im stillen einen Aufsatz oder Exempel aus der Rechenkunst verfertigen und solches am Schluß derselben vorzeigen. Das über die Behandlung der Grammatik und Analysis Gesagte beschränkt sich offenbar auf das Allernothwendigste, dagegen wird erinnert, wie zur Auslegung des A. T. die Kenntnis des Chaldäischen, Syrischen und Arabischen nothwendig sei.

Die Stelle, an welcher die Geographie und Geschichte zur Sprache kommt — da wo eben von der Behandlung der Realien in der Erklärung der lateinischen Schriftsteller die Rede ist — weist schon darauf hin, welche Stellung diese Disciplinen ein-

nehmen sollen. Dies ergiebt sich noch deutlicher daraus, daß beiden nur zwei Stunden die Woche zugewiesen werden, welche zuerst auf die Geographie und dann auf die Geschichte zu verwenden sind. „Diese unentbehrlichen Stücke der Gelehrsamkeit“ heißt es, können und werden ihrer Annehmlichkeit wegen leicht durch Privatfleiß ergänzt und auf der Universität nachgeholt, die Sprachen dagegen sind nothwendig in der Schule zu treiben. Die „allgemeine Beschaffenheit des Erdbodens und dessen Verbindung mit der ganzen Welt nach den Systemen des Ptolemäus, Tycho, Copernicus, die hauptsächlichen Eintheilungen des Erdbodens und der Gebrauch der Landkarte, die Lage, Grenzen und Größe der Länder, Europa und Deutschland bilden den Inhalt des Unterrichts; für die Studirenden tritt alte Geographie nach Mela oder Cellarii geograph. antiqua, oder Koeleri Geographie hinzu. In der Geschichte beginnt man damit, die Epochen festzustellen, erzählt die darin vorkommenden Begebenheiten im Zusammenhange kurz und deutlich — wobei das aus dem Lesen des Justin., Eutrop. u. a. Bekannte in Erinnerung gebracht wird, prägt die Folge der Regenten und Regierungen und die vornehmsten synchronismos dem Gedächtnisse ein, erregt durch Aemulation den Privatfleiß und überläßt es demselben aus den geeigneten Tabellen und Schriften, besonders Hübners und Cellarius, das im Unterricht Gegebene zu ergänzen.“

Die Philosophie wird nicht so schlechterdings nöthig geachtet, als die Sprachen. Wenn die Alten so, wie vorgeschrieben, gelesen werden, so bedarf man ihrer nicht; es wird dabei größtentheils durch Uebung gelernt, was ein Compendium philosophiae giebt. Wo Zeit dazu da ist, ist es gut ein Compendium historiae literariae wie Heumanni conspectus und Ernesti Initia durchzugehen.

Endlich wird noch „die Musik“ als Theil des Unterrichts bezeichnet, über die zwei Singclassen, der Anfänger und Geübten, über die Currend- und Chorschüler, über die Verwaltung der Chor- und Currendgelder das Erforderliche angeordnet.

Alles, was in dem Vorstehenden aufgezählt ist, wird in den öffentlichen Stunden gelehrt; daneben giebt es aber noch lectiones privatae und privatissimae. An den ersten soll jeder Schüler wenigstens eine Stunde täglich Theil nehmen, um nach dem gemeinsamen Ermessen der Lehrer zu ergänzen, was der öffentliche Unterricht nicht ausführen kann, sei es in den Sprachen, dem Lesen der Schriftsteller, sei es in der Geographie, Genealogie und Heraldik, Literargeschichte, Philosophie oder Naturlehre. Die lectiones privatissimae halten die Lehrer, wenn sie begehrt werden, sei es, daß der eine oder andere der Lernenden in den Gründen der Sprachen oder im Schreiben sich mehr befestigen will, oder in andern Theilen der Gelehrsamkeit weiter vorzuschreiten sich gedrungen fühlt, als dies in den Schulen herkömmlich ist.

Diese Schulordnung steht mit dem seminarium philologicum im engsten Zusammenhange. Dies letzte war recht eigentlich zu dem Zwecke gegründet, Lehrer heranzubilden, welche geeignet wären, dieselbe zur Ausführung zu bringen. Dazu kam ein Drittes, nämlich die Anordnung eines Inspectorats über sämmtliche höhere Schulen in den großen Städten des Landes, dessen Aufgabe es sein sollte, die Ausführung dieser Schulordnung zu überwachen. Die Verordnung, durch welche diese Schulordnung publicirt wurde, bestimmt, daß „der professor eloquentiae zu Göttingen beständiger Inspector sein solle, dem die Ortsscholarchen über den Zustand der Schulen und welchergestalt die Schulordnung zur Execution gebracht, Bericht zu erstatten und weitere Anleitung zu erwarten und zu befolgen haben.“

Wie wichtig diese Bestimmungen waren und wie geeignet dem Schulwesen die nöthige Einheit und einen bedeutenden Aufschwung zu geben, darf nicht erst bemerkt werden. Um so mehr ist es zu bedauern, daß sie so wenige Wirkung hatten. Die größern Städte, deren Schulen man im Auge hatte — die kleineren Stadtschulen überließ man ganz den Patronaten unter Oberaufsicht des Consistoriums — beeilten sich nicht, die Schulordnung einzuführen; ja es hat bisher noch keine einzige unter ihnen nachgewiesen werden können, welche sie ganz zur Ausführung gebracht hätte. Es ist ohne Zweifel

eine wohl begründete Vermuthung, daß die Magistrate nicht bloß aus Gleichgültigkeit gegen die Sache, sondern in einem eifersüchtigen Halten an ihren Rechten und in dem Streben, die Selbständigkeit, die sie noch hatten, zu bewahren, die Verordnung unbeachtet ließen, dem Inspector weder Bericht erstatteten, noch Rath von ihm verlangten, überhaupt sich um die Verordnung nicht weiter kümmerten, als sie von der Regierung oder dem Consistorium gezwungen wurden. Der Inspector mochte ihnen noch mehr zuwider sein als die Schulordnung und nicht ihnen allein, sondern auch den Lehrern. Einige Andeutungen in Gesners Leben geben der Vermuthung Raum, daß mancher von diesen besorgen mochte, in seinem Schlendrian von dem lästigen monitor und magister gestört zu werden. So viel steht fest, daß Gesner an seinem Inspectorat durchaus keine Freude hatte, weil die Schulen seinen Gedanken und Wünschen nicht entsprachen.

Während also von der Schulordnung und dem Inspectorat keine erheblichen Wirkungen nachgewiesen werden können, blieb allein der Einfluß übrig, den die Universität und insbesondere das philologische Seminar durch die Bildung der Lehrer auf die Schulen übte; ja es war dies die einzige und nächste Quelle, aus welcher denselben das Leben kam, das sie überall hatten. Dies gilt nicht allein von dem vorigen, sondern auch den ersten 30 Jahren gegenwärtigen Jahrhunderts. Jeder Magistrat hielt seine Schule wie er wollte und konnte, das Inspectorat ward nach Gesners Tode 1761 auf Andringen der Städte aufgehoben; es übte niemand eine Oberaufsicht über dieselben, als die unter dem Consistorium stehenden städtischen Ephoren, die man doch nicht immer als ihrer Aufgabe gewachsen betrachten konnte; das Consistorium und die Regierung kamen mit den Schulen nicht in Berührung, als etwa durch Prüfung der Candidaten und Bestätigung der von den Patronen präsentirten Lehrer. Es beruhte demnach das Gedeihen einer Anstalt lediglich auf der persönlichen Tüchtigkeit der Lehrer und insbesondere des Rectors. So weit diese durch Studium zu erreichen war, wurde sie vorzugsweise in dem Seminar unter Gesner und seinen Nachfolgern, zunächst Heyne, Mitscherlich, Wunderlich, Welker, Dissen, O. Müller gewonnen. Freilich waren diejenigen, welche sich für das Lehrfach bildeten, Theologen, und hätten aus ihrem Berufsstudium Anregung und Kraft für wissenschaftliche Thätigkeit schöpfen können. Allein dazu, scheint es, war dies Studium, von der Richtung, welche dasselbe von der Mitte des 18. Jahrh. überhaupt nahm, abgesehen, auf der Landesuniversität nicht angethan. Einmal wehrte man sich daselbst, wie auch in dem Consistorium, gegen das Eindringen des Pietismus und kämpfte andererseits gegen den auftauchenden und immer mehr erstarkenden Rationalismus, an der kirchlichen Orthodoxie festhaltend. So ehrenwerth diese, sich durch nichts beirren lassende, Richtung war und so heilsam sie sich für die folgende Zeit erwiesen hat, so zeugte sie doch nicht von einer tiefern Erfassung der Zeit, noch von einer richtigen Selbsterkenntnis. Ohne zu merken, daß man das Leben und die Zuversicht des Glaubens sich habe allmählich durch die still wirkenden Mächte der Zeit entwinden lassen, kämpfte man oft nicht mehr um den Kern, sondern nur um die Schale; die Art, wie man das Dogma behandelte und die übrigen Zweige der Wissenschaft vortrug, vermochte die regsten und lebendigsten Geister am wenigsten zu befriedigen. Die Gleichgültigkeit gegen die Kirche und eine Abnahme des theologischen Studiums folgte rasch; wie man 1722 eine Abmahnung von demselben hatte ergehen lassen, so fand man sich 1776 genöthigt, durch ein Ausschreiben dazu zu ermuntern. Es ist deshalb begreiflich, daß die Lehrer der höhern Schulen das, was sie waren, mindestens ebenso sehr der philosophischen Facultät und dem philologischen Seminar, als ihrem theologischen Studium verdankten. Solche Lehrer nun, die auf diesem Wege ihre Bildung erlangt hatten, finden sich seit der Gründung der Universität gar manche. Sie sind es denn auch, welche Gesners Gedanken und Lehrplan ins Leben zu führen bemüht sind, in dem principlosen Hin- und Herreden und Streiten, welches um jene Zeit beginnt und in dem Auftreten Basedows und seines Anhangs neue Nah-

rung erhält, ein klar erkanntes Ziel verfolgen, alle „neuen Methoden" fernhalten und auch auf dem Gebiete der Theologie am rüstigsten kämpfen. Vor andern mag nur an Joh. Daniel Schumann erinnert werden, welcher einer der ersten Schüler Gesners war und nachdem er kurze Zeit das Rectorat an der Schule zu Frankenhausen bekleidet hatte, die Direction der Stadtschule zu Einbeck und bald darnach in Clausthal übernahm und endlich in derselben Stellung an dem Lyceum in Hannover von 1774 bis 1780 wirkte. Ueberall treten in den von ihm getroffenen Einrichtungen Gesners Gedanken hervor; er sucht einem jeden der Lernenden zu geben, was ihm nöthig ist, Kenntnisse und Fertigkeiten; er nimmt auf die Studirenden und Nichtstudirenden Rücksicht und richtet in den untern Classen, wo beide vereinigt sind, den Unterricht besonders darnach ein; ohne die Realkenntnisse zu vernachläßigen hält er doch dafür, daß die Uebung in den Sprachen vorzüglich geeignet sei den Verstand zu wecken und Einsicht zu geben. Wiewohl er Mathematik, Logik, Geschichte und Geographie lehrt, und selbst dem Französischen, Englischen und Italienischen Eingang gestattet, will er doch, wie es damals vielfach geschah, die obern Classen nicht in Hörsäle verwandelt, sondern als Uebungsplätze angesehen wissen. Demnach hört man denn über sein und anderer ähnlicher Männer Wirken immer nur billigende und lobende Urtheile. Hervorgehoben mag noch werden, daß diese Männer „um dem separatistischen und fanatischen Geiste" den Eingang zu wehren, nichts geeigneter achteten, als gründlichen Unterricht im Christenthume, und deshalb in den untern Classen besonders 6—8 Stunden für das Lesen und Erklären der Bibel und des Katechismus bestimmten und ausdrücklich bemerken, wie nach ihrer Erfahrung die rechte Erkenntnis „die Schwärmerei" vertreibe. Andrerseits trat Schumann in dem Werke „über die Evidenz der Beweise für die Wahrheit der christlichen Religion" 1777 gegen die Wolfenbüttel'schen Fragmente auf. — Indes solche ihr Ziel mit gründlicher Einsicht und regem Eifer verfolgende Männer waren im Vergleich zu der Anzahl der Schulen zu wenige und wo sie sich fanden, betrachteten sie in der Regel das Schulamt nur als Durchgang zu dem Predigtamte, wie denn Schumann selbst mit dem Charakter eines Superintendenten 1780 zu Wiesen an der Aller in das Predigtamt eintrat; denn dies war nicht nur das müheloſere, sondern auch das einträglichere und geehrtere. Und damit berühren wir diejenige Erscheinung, welche dem Gedeihen des Schulwesens bis in die neueste Zeit am meisten im Wege gestanden hat. Die Stellung der Lehrer war durchaus nicht der Art, um jemand reizen zu können. Namentlich in den kleinern Städten war dieselbe unter dem städtischen Patronate und dem Ephorate von Geistlichen, denen sie wiewohl an Bildung gleich, gleichsam als clerus minor gegenüberstanden, bei ganz ungenügender Besoldung und schwerer Arbeit, oft eine recht gedrückte. Aber auch in größern Orten lähmte wenigstens die Nothwendigkeit, in dem Privatunterricht eine Hülfsquelle für die Sicherung einer erträglichen Existenz zu suchen, die Freudigkeit des Wirkens. Es war deshalb natürlich, daß manche tüchtige Kraft in das Pfarramt zu kommen eilte, bevor sie sich im Dienste der Schule recht zu entfalten Zeit gefunden, oder auch vor dem Eintreten in denselben mit einer gewißen Scheu zurückwich. Dies letzte ist bis zu der neuern Organisation des Schulwesens sehr sichtbar und als Folge hievon, daß Nichthannoveraner, namentlich Sachsen und Thüringer an den meisten Schulen gefunden wurden, die dann freilich früher von da aus ebenfalls in das Pfarramt zu kommen bemüht waren. Unter diesen Umständen durfte Heyne (Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Königl. Pädagogii zu Ilfeld 1780) äußern: „Es giebt wenige große Schulen, welche sowohl von der seit dreißig Jahren verbesserten Behandlung und Erklärungsart der alten Classiker, als von den aufgeklärten Begriffen in der Pädagogik, die in unsern Zeiten um sich greifen, einen merklichen Vortheil gezogen hätten. Von den sogenannten lateinischen Schulen, Stadtschulen und Gymnasien weiß ich wenigstens unter der großen Menge noch wenige, wo eine verhältnismäßige Umschmelzung und Verbesserung der Einrichtung des Unterrichts erfolgt wäre." Die Ursachen davon findet er einmal in

den „neuen Pädagogen" selbst, die von ihren Projecten alles erwarten und die alte Verfassung ganz über den Haufen werfen, ohne das, was sie an die Stelle setzen wollen, genugsam überlegt zu haben; sodann in „der schädlichen Menge der lateinischen Schulen," ohne hinreichende Geldmittel und Lehrkräfte. Diese schlechten Schulen an Orten, wo sie nicht an der Stelle sind, verleiten manchen mittelmäßigen Kopf, der ein nützlicher Handwerker sein würde, zum Studiren und schaden insofern, als sie unter einem großen Theile der sogenannten gebildeten Stände eine richtige Erkenntnis von wissenschaftlicher Bildung nicht aufkommen lassen. Besonders schädlich ist der Mangel einer Verbindung des Ganzen durch einen allgemeinen Plan und eine allgemeine Direction. „Ohne eine allgemeine Aufsicht über das Schulwesen, ohne ein bestelltes Collegium, welches das Ganze unter den Augen hat und die einzusetzenden Schulmänner zu prüfen, und Anweisung und Rath zur Schulverwaltung an jedem Orte geben kann, ist für die Verbesserung des Schulwesens überhaupt wenig zu hoffen. Aufgeklärte Begriffe vom Schulwesen lassen sich in einem Lande nur von sehr wenigen Männern erwarten; es gehören gar viele Studien und Kenntnisse, die nicht in dem Wege, den man gemeiniglich geht, liegen, eine bestimmte Richtung der Geisteskräfte, lange Aufmerksamkeit, Beobachtung und Erfahrung dazu, auch nur die Mängel und Schwierigkeiten, geschweige die Mittel ihnen abzuhelfen, einzusehen. Gleichwohl geht es wie in der Arzneikunst: alle Welt curirt."

Alle diese Aeußerungen sind zwar allgemein gehalten, doch treffen sie zunächst die Schulanstalten des Landes. Die Früchte derselben hatte Heyne damals an den Mitgliedern des philologischen Seminars schon zur Genüge kennen gelernt (seit 1763), um darüber ein vollgültiges Urtheil fällen zu können. Außerdem aber war ihm 1770, als ihm die Reorganisation des Pädagogiums zu Ilfeld und die Inspection desselben übertragen wurde, Gelegenheit geboten die innere Einrichtung, die Behandlung der Unterrichtsgegenstände und den Erfolg im einzelnen genau zu durchschauen. Indes ist es nicht allein dies unverdächtige Urtheil eines competenten Mannes, das die mancherlei Mängel in den damaligen Zuständen der Schulen aufdeckt; die städtischen Patronate, scheint es, konnten selbst ihre Augen vor denselben nicht mehr verschließen. Und so trat der sonderbare Fall ein, daß die, welche das Gesner übertragene Inspectorat nicht beachtet hatten, sich an seinen Nachfolger Heyne um Hülfe und Rath für ihre Schulen zu wenden genöthigt fanden. Zuerst kam der Magistrat von Göttingen (1797) in diese Lage; das Gutachten, um welches man Heyne in Betreff eines Lehrers bat, führte zu einer heilsamen Umgestaltung des Gymnasiums, über welches Heyne dann die Inspection übernahm. Der günstige Erfolg, den diese Reform hatte, veranlaßte auch den Magistrat der Stadt Hannover 1802 von Heyne eine neue Verfassung für sein Lyceum zu erbitten. Die übrigen Städte würden wahrscheinlich bald nachgefolgt sein, wenn nicht die bald eintretenden ungünstigen Zeitverhältnisse daran gehindert hätten. In Clausthal wenigstens machte man noch 1808 einen Versuch, mit Heynes Hülfe das Gymnasium zu heben. Uebrigens hatte Heyne auch, abgesehen von solchen Reformen, durch die Heranbildung der Lehrer bedeutenden Einfluß auf die Schulen; verstärkt wurde derselbe besonders dadurch, daß er dem damals mächtigen Streben der „Neuerer", der Philanthropen, die alten Sprachen und die alte Literatur aus den Gymnasien zu verdrängen oder auf das geringste Maß zu beschränken, bei jeder Gelegenheit mit Wort und That kräftig und erfolgreich entgegentrat. Ferner lag die Anstellung und Beförderung der Lehrer gewißermaßen in seiner Hand. Da man allmählich zu der Einsicht gelangt war, daß besondere Befähigung für das Lehrfach erfordert werde, wandte man sich, wenn man eines Lehrers bedurfte, an ihn als den Mann, der am besten zu rathen wisse. Seine Empfehlung galt gleichsam so viel als Verleihung einer Stelle. Dies war auch bei den nachfolgenden Directoren des philologischen Seminars bis zu der neuern Organisation des höhern Schulwesens der Fall. Daraus ergab sich nach und nach die Folge, daß viele Lehrer in das Amt traten ohne eine Prüfung bestanden zu haben,

sofern sie nur nicht später in ein Pfarramt überzutreten gedachten. Auf diese Weise verlor das Consistorium, dem die Prüfung der Lehrer zustand und oblag, allmählich immer mehr allen Zusammenhang mit den höhern Schulen. Denn während die Verordnung über das theologische Ephorat auf der Landesuniversität v. 21. August 1800 sich ebensowohl auf die dem Lehrfache an höhern Schulen als auf die dem Predigtamte sich widmenden Studiosen erstreckte, trennten sich beide Gebiete immer mehr; es wurden derer nach und nach mehr, welche durch philologische, philosophische und historische Studien für das erste ihre Vorbereitung suchten, entweder ganz unbekümmert um die Theologie oder nur das Nothwendigste mitumfassend. Wurden sie dann von den Directoren des philologischen Seminars empfohlen, so erfolgte ihre Anstellung und die Bestätigung derselben von Seiten der Regierung.

Wie die Beziehungen des Consistoriums zu Hannover zu den höhern Schulen immer mehr gelockert waren, so sollte man Aehnliches von den Provinzialconsistorien in Stade (für Bremen und Verden), zu Otterndorf (für das Land Hadeln), zu Osnabrück (für das Fürstenthum Osnabrück, die Niedergrafschaft Lingen und das Herzogthum Aremberg-Meppen), zu Aurich (für das Fürstenthum Ostfriesland) erwarten. Indes blieb hier die Einwirkung, wo sie einmal gesetzlich begründet und herkömmlich war, mehr in Kraft. Der Verwaltungsbezirk derselben war viel beschränkter, die gelehrten Schulen fanden sich zum Theil am Sitz des Consistoriums oder in der Nähe und es verblieb demselben meistentheils eine unmittelbare Localinspection. Gleichwohl wurde damit den nächsten Bedürfnissen nicht abgeholfen, dem Mangel eines einheitlichen Planes und Zieles. Deshalb fanden sich denn auch bei den verschiedenen Schulen die größten Verschiedenheiten. Die bedenklichste war ohne Zweifel die in den Leistungen der zur Universität entlassenen Schüler hervortretende, die bei dem Fehlen einer Abgangsprüfung und der Normirung der Forderungen für das akademische Studium nicht ausbleiben konnte. Kleinere Anstalten mit zwei bis drei Lehrern hatten natürlich bei der Beurtheilung der Reife ihrer Schüler für wissenschaftliche Studien einen ganz andern Maßstab, als die vollständig eingerichteten Gymnasien. Die Warnehmung dieser Verschiedenheit und der oft ganz unzulänglichen Schulbildung der Studirenden so wie die nach den Freiheitskriegen von Jahr zu Jahr sich mehrende Zahl der Studirenden, namentlich der Theologie, veranlaßte zunächst das Consistorium zu Hannover — ähnlich wie 1722 — von dem Studiren abzumahnen, wurde dann aber bald der Ausgangspunct für die gegenwärtige Organisation des höhern Schulwesens.

II. In der Darstellung der allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung müßen wir mit demjenigen beginnen, wodurch der gegenwärtige Zustand wesentlich begründet ist. Es sind dies drei Verordnungen, über die Einführung der Maturitätsprüfungen, die Errichtung des Königlichen Oberschulcollegiums und die Anordnung der wissenschaftlichen Prüfung für die Candidaten des Schulamts, deren Inhalt und Wirkung nebst den Abänderungen, welche die erste und dritte erfahren, darzulegen sind.

1) Die K. „Verordnung über die Beförderung einer möglichst sorgfältigen Bildung der studirenden Inländer und über die zur Erreichung dieses Zweckes einzuführenden Maturitätsprüfungen v. 11. Sept. 1829" und die zur Ausführung dieser Verordnung gegebene Instruction v. 30. Nov. 1829 gehen von demselben Gedanken aus, wie die oben erwähnte v. 25. Nov. 1722, daß nämlich die Vorbildung der zu der Universität Uebergehenden vielfach unzulänglich gefunden und daß viele sich zu dem Studiren drängen, ohne die nöthige Befähigung und die erforderlichen Mittel dazu zu haben. Deshalb wird zunächst wieder eine Vorprüfung zur Erforschung der Befähigung zum Studiren eingeführt, dazu eine Commission aus sämmtlichen ordentlichen Lehrern jedes Gymnasiums unter Vorsitz eines Geistlichen bestellt, eine schriftliche und mündliche Prüfung angeordnet, die bei derselben in dem Urtheile zu beachtenden Gesichtspuncte festgestellt und das einzuhaltende Verfahren in der Zurückweisung, oder sofern sie fortfahren die Anstalt zu besuchen, in Beobachtung der unfähig erschienenen Schüler vorgeschrieben.

Die Bestimmungen über die Maturitätsprüfung gehen dahin, daß jeder sich derselben unterziehen muß, welcher sich einem Berufe widmen will, für welchen ein drei- oder mehrjähriger akademischer Cursus vorgeschrieben ist. Ein in derselben erworbenes Zeugnis der Reife ist unerläßliche Bedingung für die Anstellung von Theologen, Juristen, Medicinern, Lehrern an höhern Schulen, so wie zur Erlangung der Doctorwürde und Zulassung zu einem akademischen Lehramte. Prüfungscommissionen werden angeordnet bei den vollständigen Gymnasien, bestehend aus den Lehrern, die in den in der Prüfung vorkommenden Sprachen und Wissenschaften unterrichten, ferner dem (geistlichen) Ephorus oder sonst geeigneten Geistlichen, einem Mitgliede des Magistrats und dem Königlichen Commissarius, welcher den Vorsitz führt. Zu diesen Localprüfungscommissionen kommt noch eine Prüfungscommission auf der Universität Göttingen und eine Centralprüfungscommission bei dem Lyceum in Hannover. Bedingung für die Zulassung zur Prüfung ist der zweijährige Besuch eines wohlgeordneten Gymnasiums; jeder hat die Prüfung bei dem (inländischen) Gymnasium zu bestehen, welches er zuletzt besucht hat; hat er seine Vorbildung durch Privatunterricht oder auf einem auswärtigen Gymnasium erhalten, so kann er sich bei dem ihm am nächsten gelegenen Gymnasium oder bei der Commission zu Göttingen melden. Die Prüfung ist eine schriftliche und mündliche, in den Sprachen, der deutschen, lateinischen, griechischen, französischen — für die Theologen in der hebräischen, ferner in der Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Literaturgeschichte.

Die schriftliche Prüfung, welche das Talent der Examinanden erforschen soll, beginnt schon mit der Anmeldung; denn das curriculum vitae, das sich über den bisherigen Bildungsgang verbreiten soll, muß unter Aufsicht eines Lehrers angefertigt werden. Dasselbe ist dann nebst den wichtigsten schriftlichen Arbeiten aus dem letzten Schuljahre im Original mit den Correcturen der Lehrer der Commission vorzulegen, damit diese vorläufig den Standpunct der Kenntnisse und Bildung des Examinanden zu beurtheilen Gelegenheit findet. Auf die Ertheilung des Zeugnisses haben diese Arbeiten keinen unmittelbaren Einfluß. Die schriftliche Prüfung besteht weiter aus einem deutschen und lateinischen Aufsatz, einer Uebersetzung aus einem schwerern griech. oder lat. Schriftsteller nebst Interpretation in lat. Sprache, der Uebersetzung eines deutschen Stückes in das Französische und für Theologen einer Uebersetzung eines Stückes aus dem Hebräischen nebst Commentar, der Lösung von mathematischen und physikalischen Aufgaben, der Beantwortung von Fragen aus der alten und neuen Geschichte, aus der Literatur der Griechen, Römer, Deutschen und Franzosen. — Die mündliche Prüfung hat den Zweck, die positiven Kenntnisse zu erforschen. Vorgelegt werden zur Prüfung in den alten Sprachen: Homer, Sophokles, Euripides, Herodot, Thucydides, Xenophon, Plutarch, Horaz, Virgil, Cicero, Livius, Tacitus. Jeder Examinand soll eine Stelle aus einem griechischen und lateinischen Dichter und Prosaiker übersetzen und erklären. Für die schweren Schriftsteller wird unmittelbar vor dem Anfang der Prüfung unter Aufsicht eine kurze Vorbereitung mit dem Lexikon — alle andern Hülfsmittel sind ausgeschlossen — gestattet. Ein Theil der Prüfung in den alten Schriftstellern soll benützt werden, um die Fähigkeit im Lateinsprechen zu erproben. Doch wird zu diesem Zwecke noch ein Extemporale, das vor den Augen der Commission zu schreiben ist, zu Hülfe genommen. Was nun diese Leistungen in den beiden alten Sprachen betrifft, so wird verlangt, daß der Examinand richtig und fließend übersetze, auch da wo er anstoße, die Fähigkeit zeige, sich zurecht zu finden und die erworbenen Kenntnisse zu gebrauchen, daß er den Sinn des Einzelnen und den Zusammenhang der Gedanken kurz und bündig darlege, daß er mit der Sprache und der Grammatik sowie mit Geschichte, Geographie, Mythologie, Alterthümern sich vertraut zeige, daß er mit einiger Fertigkeit sich lateinisch auszudrücken wisse. Auch für das Französische wird eine Uebersetzung aus einem classischen Dichter und Prosaiker verlangt und gefordert, daß Fragen und Antworten französisch gegeben werden, um die Gewandtheit im Ausdrucke zu erproben. Im Deut-

schen ist die allgemeine Sprachlehre, die Lehre vom Stile und die Geschichte der Literatur Gegenstand der Prüfung. Im Hebräischen genügt die Uebersetzung und Analyse eines vor längerer Zeit gelesenen Stückes. In der Geschichte, Geographie und Literaturgeschichte hat die Prüfung in die verschiedenen Theile dieser Unterrichtszweige einzugehen und auch zu freien Erzählungen merkwürdiger Begebenheiten zu veranlassen. Sicherheit in der Kenntnis der Epochen und Hauptbegebenheiten, in der Angabe der Namen und Jahrszahlen, in der Beurtheilung der handelnden Personen, in der Bestimmung der Hauptquellen des einen oder andern Zeitraums ist zum Maßstabe der Beurtheilung zu nehmen. In der Mathematik werden aus der Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie Aufgaben zu lösen gegeben, welche die schriftliche Prüfung nicht berührt hat, und ist darauf zu sehen, ob die nöthigen Vorkenntnisse in diesen Gebieten gehörig begründet sind und ob der Examinand sich mit Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe in denselben bewegen kann. In der Physik und Naturbeschreibung wird die Kenntnis der Hauptgrundsätze und Eintheilungen gefordert. Endlich hat sich die Prüfung auf die Grundlehren der Religion und Moral sowie auf die Religionsgeschichte zu erstrecken. Ueber diese mündliche Prüfung wird ein sehr eingehendes Protokoll geführt. — Bei dem Urtheile über den Erfolg der Prüfung und die Ertheilung eines Zeugnisses — erster, zweiter, dritter Classe — kommen drei Momente in Betracht: 1) die Beschaffenheit der schriftlichen Arbeiten, 2) der Ausfall der mündlichen Prüfung, 3) das Zeugnis der Lehrer über den ganzen wissenschaftlichen Standpunct des Geprüften. Die ziemlich ausführlichen Bestimmungen über die Classen der Zeugnisse dürfen kurz dahin zusammengefaßt werden: ein Zeugnis erster Classe soll erhalten, wer außer einem vorzüglichen Sittenzeugnis, in allen oder den meisten Fächern das Prädicat „vorzüglich" oder „sehr gut", in einigen dagegen „recht gut" erhalten hat, das der zweiten derjenige, welcher bei untadelhafter Aufführung im Lateinischen und Deutschen, und außerdem in zwei Gegenständen etwa im Griechischen und der Mathematik, oder in der Geschichte und französischen Sprache den Anforderungen der ersten Classe entspricht, also mindestens „recht gut" in diesen Zweigen genannt werden kann, während er in den übrigen den Leistungen nach „fast gut" „ziemlich gut" oder mittelmäßig ist. Das Zeugnis dritter Classe soll dem ertheilt werden, gegen dessen sittliches Verhalten zwar nichts erhebliches zu erinnern ist, der aber entweder nur in einem Hauptfache vorzügliche, in den übrigen geringere Leistungen, oder in allen Hauptfächern nur mittelmäßige Kenntnisse und Fertigkeiten nachgewiesen hat, der also entweder in einem Fache mit „sehr gut" „recht gut", in den übrigen mit „ziemlich gut" „mittelmäßig" oder in allen mit „fast gut" „ziemlich gut" „mittelmäßig" prädicirt werden kann. In Erwägung, daß die Gymnasien noch nicht überall genügend organisirt waren, um diesen Anforderungen völlig entsprechen zu können, sind dann noch Modificationen gestattet, so daß z. B. im Griechischen, in der Mathematik, in den Naturwissenschaften für jede Zeugnisclasse etwas von den Normalforderungen nachgelassen werden darf. Indes ist dies nicht erheblich. Alle hinter den genannten Forderungen zurückbleibenden Leistungen schließen die Berechtigung, ein Zeugnis der Reife zu ertheilen, aus. Mit dem Zeugnisse dritter Classe sind bürgerliche Nachtheile verbunden, sofern dasselbe keinen Anspruch giebt auf Erlangung von Beneficien oder bei den Theologen auf Befreiung vom Militärdienste.

Es bedarf nicht der Hinweisung darauf, daß die Forderungen der Verordnung und Instruction ziemlich hoch gespannt sind, nicht bloß, wenn man die Zustände der Schulen in damaliger Zeit ins Auge faßt, sondern auch an sich. Indes liegt dies nicht sowohl darin begründet, daß in dem einzelnen Fache zu viel gefordert würde, sondern weil in allen Fächern dieselben Forderungen gestellt werden, welche in ihrem vollen Umfange zu erfüllen kaum möglich ist. Das zeigte zur Genüge der Ausfall der Prüfung im ersten Jahre 1830, wo von 115 Abiturienten 23 ein Zeugnis erster, 36 ein solches zweiter, 45 ein gleiches dritter Classe erhielten und 11 abgewiesen

wurden. Indes schon im folgenden Jahre stellte sich ein günstigeres Verhältnis heraus, da unter 135 Geprüften 23 Nr. I., 72 Nr. II., 32 Nr. III. erhielten und nur 8 leer ausgiengen. Und so giebt sich fortschreitend eine Annäherung an die wirklichen Verhältnisse des Lebens kund, indem die bei weitem größere Mehrzahl der Mittelclasse ein Zeugnis zweiter Classe erwirbt, die Hervorragenden und die unter der Mittelclasse Stehenden in nicht ganz gleichem Verhältnisse wohl noch nicht den fünften Theil der gesammten Zahl ausmachen, und zur Zurückweisung sich in manchen Jahren gar kein Anlaß findet. Offenbar hat man in diesem Resultate einmal die den Sinn und die Intention der Verordnung beachtende, nicht am Buchstaben klebende Vollziehung der Prüfung anzuerkennen, die sich bewußt bleibt, daß sie Schülerleistungen zu erforschen und zu beurtheilen hat, andererseits aber auch die sehr erhebliche Rückwirkung der neuen Institution auf das Leben und Streben der Schulen.

Während also die Einführung der Prüfung im ganzen heilsam wirkte und die Klagen, die sie in dem Publicum hervorrief, einer scharfen Kritik gegenüber nicht Stand halten konnten, hatte man doch in acht Jahren Erfahrungen genug gesammelt, um die „vorläufige" Instruction mit Erfolg revidiren und verbessern zu können. Diese Revision nahm das Oberschulcollegium vor und übersandte den Prüfungscommissionen den 18 Junius 1838 den Entwurf der neuen Redaction mit eingehenden Erläuterungen und Begründungen der intendirten Anordnungen zur Begutachtung. Die Gutachten, welche in den wesentlichen Puncten übereinstimmend ausgefallen waren, hatten so weit als es die Königliche Verordnung vom 11. Sept. 1829 zuließ, in der neuen Instruction vom 22. Mai 1839 Berücksichtigung gefunden. Durch dieselbe wurde zuerst das Geschäft der Prüfung vereinfacht und erleichtert. Es fiel nämlich aus der schriftlichen Prüfung weg: 1) das curriculum vitae, dessen Abfassung den Examinanden überlassen wurde; 2) die Beantwortung der Fragen aus der Geschichte, Geographie und Literaturgeschichte; 3) der Commentar zu der Uebersetzung aus einem griechischen Classiker wird nicht mehr gefordert, dagegen die Angabe des Sinnes und Zusammenhanges der vorgelegten Stelle verlangt, als Beweis, wie weit dieselbe verstanden. Nur etwa den durch ihre Kenntnis der Sprachen sich auszeichnenden Schülern mag eine weitere Ausdehnung bei dieser Arbeit gestattet sein, wie auch, daß sie eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische anfertigen, wenn sie dadurch einige Mängel in andern Fächern ausgleichen können. 4) Es sollen die physikalischen Aufgaben mit den mathematischen enger vereinigt werden. In der mündlichen Prüfung wurde nachgelassen, 1) die französische Literaturgeschichte; 2) die griechische und römische Literatur kann bei der Explication der Schriftsteller behandelt werden, theils um die Kenntnisse zu prüfen, theils um Gelegenheit zum Lateinsprechen zu bieten; 3) die Prüfung über die Naturgeschichte wird nicht mehr gefordert; 4) in der Physik werden nur die leichtern Abschnitte berührt, außer wenn etwa der eine oder andere Examinand durch ausgezeichnete Kenntnisse in der Mathematik und Physik anderweitige Mängel ausgleichen kann; 5) die Präparation auf schwierigere Stellen der griechischen und lateinischen Schriftsteller fällt als nicht förderlich weg; 6) das lateinische Extemporale braucht nicht mehr vor der Commission geschrieben zu werden. Ferner aber wurden die Forderungen an die Examinanden so gestellt, daß der Entwickelung der individuellen Anlagen und Neigungen möglichst freier Spielraum gelassen wurde. Dahin zielt, 1) daß das Zeugnis der zweiten Classe als das ehrenwerthe Ziel des mit gewöhnlichen Anlagen begabten, fleißigen und treuen Schülers hingestellt und als Normalstandpunct gesetzt wird. Ein durch besonders glückliche Anlagen und ernstes Streben bedingtes Hinausgehen über denselben giebt Anspruch auf die Erlangung des ersten Grades; die, welche hinter demselben in den wesentlichen oder gar in allen Stücken zurückbleiben, aus welchen Gründen immer, fallen in die dritte Classe; 2) es wird nicht mehr die gleichmäßige Ausbildung in allen Fächern für die Erlangung des Zeugnisses des ersten und theilweise auch des zweiten Grades gefordert, sondern eine Auszeichnung in den alten Sprachen und in der Ge-

schichte, im Deutschen kann Mängel in der Mathematik und Physik decken, so wie umgekehrt eine Auszeichnung in diesen geeignet geachtet wird, das in der Kenntnis der Sprachen Fehlende zu ergänzen und auszugleichen. Die ausführlichen Bestimmungen, welche (Instruction §. 20 und 21) darauf abzielen, der Individualität freie Entwicklung möglich zu machen, die schärfere Abgrenzung über die bei der Beurtheilung jedes Examinanden im einzelnen und ganzen in Betracht kommenden Momente und das größere Gewicht, welches der Stimme der Lehrer gegeben wird, die Vorschriften über die Bedeutung des treuen strebenden Fleißes, der sittlichen Richtung und Haltung und religiösen Bildung bei Ertheilung des Zeugnisses, das nachdrückliche Betonen des Zweckes und Sinnes der Schlußprüfung als einer die Ergebnisse des natürlichen und ruhigen Ganges des Unterrichtes darlegenden Schulhandlung, die von keiner besondern Vorbereitung wisse und alles Scheinwesen und Täuschung fern halte — dies alles konnte nur freudige Anerkennung finden, wie es sich denn auch in seiner heilsamen Wirkung bald bewährte.

Schneller jedoch, als man erwarten durfte, erfolgte eine zweite Revision und Redaction der Instruction. Eine Königliche Verordnung vom 5. Aug. 1846 verfügte: 1) daß „die bisherige Eintheilung der Reifezeugnisse in drei Classen ferner nicht stattfinden, 2) daß bei der Beurtheilung der Abiturienten mehr, als bei jener Classeneintheilung der Zeugnisse habe geschehen können, auf die individuelle Richtung und Persönlichkeit der Einzelnen, so wie auf die Leistungen in der Schulzeit selbst Rücksicht genommen werden, 3) daß eine Instruction erfolgen solle, welche vereinfachende Abkürzung des Prüfungsverfahrens so wie eine theilweise Ermäßigung der Anforderungen erziele, 4) daß die bisher an die Classeneintheilung geknüpften Folgen — der Ausschluß von Beneficien für die dritte Classe — hinwegfalle.“ In der Instruction vom 15. August 1846 waren die hauptsächlichsten Aenderungen folgende: 1) die schriftliche Prüfung war auf vier Arbeiten beschränkt, den deutschen und lateinischen Aufsatz — in beiden Arbeiten darf der Lehrer den Examinanden in Absicht des Stoffes auf alle Weise zu Hülfe kommen, — eine Uebersetzung in das Französische, und die Lösung von mathematischen Aufgaben; die Uebersetzung aus einem griechischen Schriftsteller fiel weg. Die mündliche Prüfung im Lateinischen und Griechischen wird in der Regel in deutscher Sprache abgehalten; das lateinische Extemporale fällt weg; die Prüfung im Griechischen ist nur für künftige Theologen und Philologen nothwendig — nicht für Juristen und Mediciner. In der Geschichte kommt in Betracht die griechische von 500—323, die römische bis auf Augustus, die deutsche von Karl dem Großen an; die Prüfung in der englischen Sprache wird, wie schon früher, dem eignen Ermessen der Commission überlassen. Bei der Ertheilung des Zeugnisses kommen drei Momente in Betracht, das Urtheil der Lehrer über den ganzen wissenschaftlichen und sittlichen Standpunct des Examinanden, die Beschaffenheit der schriftlichen Arbeiten mit Einschluß der vorgelegten Schularbeiten und das Ergebnis der mündlichen Prüfung.

Zu dieser Instruction erfolgte unter dem 25. April 1849 ein Nachtrag, durch welchen 1) die Vorprüfung aufgehoben und bestimmt wird, daß ein Schüler, der sich gelehrten Studien widmen will, mit dem 15. Lebensjahre und nach mindestens einjährigem Besuche einer höhern Lehranstalt von dem gesammten Lehrercollegium einer gemeinschaftlichen Erwägung und Beurtheilung seiner Befähigung zum Studiren unterzogen werden soll. 2) An die Stelle des lateinischen Aufsatzes in der Maturitätsprüfung soll eine die gehörige Bekanntschaft des Abiturienten mit der lateinischen Ausdrucksweise bekundende Uebersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische treten. 3) Die griechische Sprache soll wiederum für alle Abiturienten einen nothwendigen Gegenstand der Maturitätsprüfung bilden. (Hiedurch ist zugleich eine Bemerkung in dem Art. Griechische Sprache S. 67 berichtigt. D. Red.) Diese nachträglichen Bestimmungen sind die Ergebnisse der allgemeinen Schulconferenz, welche im Herbst 1848 in Hannover gehalten wurde. Die

letzte ist eine glückliche Remedur einer nicht heilsamen Anordnung der Instruction von 1846; die erste beseitigt zweckmäßig die unnöthige Arbeit einer Prüfung und legt billig die Förderung des Zwecks der Prüfung in die Hand der Lehrercollegien. Die zweite Bestimmung kann nicht als eine Besserung anerkannt werden, wie man längst aus der Rückwirkung auf die Schulen wargenommen. Im übrigen hat sich diese jetzt in Kraft stehende Instruction als zweckmäßig bewährt; doch ist bei der Ausführung in der Berücksichtigung der besondern und individuellen Verhältnisse, Compensationen u. a. das rechte Maß zu beachten und die Intention sorgfältig und gewissenhaft ins Auge zu fassen, weil sonst die Gefahr nahe liegt, die Anforderungen auf ein zu geringes Maß herabzudrücken.

2) Die Anordnung des Königlichen Oberschulcollegiums, dessen Thätigkeit bisher schon mehrfach erwähnt ist, erfolgte durch königliches Patent den 2. Junius 1830 und den 4. Junius trat dasselbe in Wirksamkeit. Es besteht aus einem den Vorsitz führenden Oberschulrath, welcher zugleich Generalinspector sämmtlicher gelehrten Schulen ist, und ferner aus zwei stimmführenden Mitgliedern. Selbständig, allen andern Landescollegien coordinirt, steht es unmittelbar unter dem Ministerium und hat alle die Befugnisse, welche der Zweck der obern Leitung aller höhern Unterrichtsanstalten des Königreichs in sich schließt, namentlich 1) die innern Angelegenheiten der Schulen zu ordnen, die Lehrplane für den Unterricht festzustellen und für die Ausführung derselben zu sorgen, 2) die äußern, ökonomischen Angelegenheiten zu bearbeiten und zu ordnen, bei den königlichen Anstalten in Gemeinschaft mit den Provincial- und Localbehörden, bei den städtischen durch Communication mit den Magistraten, 3) die Aufsicht über die Ausführung der erforderlich geachteten Maßregeln durch die den Schulanstalten unmittelbar vorgesetzten Behörden innerhalb der Grenzen der festgestellten Einnahmen- und Ausgaben-Etats und nach Anleitung der bestehenden Verwaltungsregeln; 4) die Besetzung der untern Lehrerstellen bis zur Quarta inclus. bei den königlichen Anstalten, die Bestätigung derselben bei den übrigen Schulen. Für die Besetzung der obern Lehrer- und Director-Stellen hat dasselbe bei den königlichen Anstalten dem Ministerium die geeigneten Personen in Vorschlag zu bringen, bei den städtischen nach Communication mit den Patronen dieselben zur Bestätigung zu präsentiren; 5) die Aufsicht über die Lehrmethode und das Benehmen der Lehrer; 6) die Frage über die etwaige Umgestaltung einer Schule in ein Gymnasium, Progymnasium, höhere Bürgerschule zu untersuchen und zur Entscheidung an das Ministerium zu bringen; 7) die Aufsicht über die Ausführung der Maturitäts-Prüfungsordnung.

Das Oberschulcollegium bildet demnach den Mittelpunct, die eigentliche Centralbehörde für das gesammte höhere Schulwesen. Die Einwirkung desselben auf den Unterricht sei im Folgenden angedeutet. Um die Ueberzeugung zu gewinnen, wie die Vorschriften für die Prüfung zur Ausführung kommen und um immer mehr eine gleichartige Ausführung derselben herbeizuführen, besteht die Forderung: 1) daß die Acten jeder Prüfung an das Oberschulcollegium eingesandt werden sollen, 2) daß der Lectionsplan — halbjährlich oder jährlich — zur Genehmigung vorgelegt werde. Dazu kommt dann weiter 3) die Inspection der Schulen durch den Generalinspector jährlich, oder alle zwei Jahr. Dadurch wird Gelegenheit gegeben, den Organismus jeder Anstalt in seiner Thätigkeit zu beobachten, das Wirken und Schaffen der Lehrenden kennen zu lernen, die Früchte des Unterrichts und der Zucht mit Augen zu sehen. Die Erinnerungen und Bemerkungen, zu welchen eine solche die Aufgabe der Anstalt scharf ins Auge fassende Inspection Veranlassung giebt, können nur belebend und anregend wirken, zumal da Anerkennung nirgends fehlt, wo irgend Grund dazu vorhanden ist. Durch diesen lebendigen Verkehr gewinnt die Behörde die genaueste Kenntnis von der Persönlichkeit jedes Lehrers, durch diesen ist sie in den Stand gesetzt zu beurtheilen, an welcher Stelle er am meisten zu wirken vermag. Und eben nach diesem Gesichtspuncte einem

jeden seinen Platz zu geben und Raum für sein Wirken zu schaffen, darauf ist das Absehen der Behörde gerichtet.

3) Der Grundgedanke, auf dessen Verwirklichung das Oberschulcollegium von Anfang an Bedacht genommen hat, der nämlich, einen Lehrerstand zu gewinnen, der ebenso wissenschaftlich tüchtig wie von der Bedeutung seiner hohen Aufgabe lebendig durchdrungen wäre, macht es nothwendig gleich hier anzuschließen, was nach dieser Seite hin geschehen ist.

Die Pflanzschule, aus der Lehrer hervorgehen konnten, war zwar in dem philologischen Seminar vorhanden; aber bei den nicht ermunternden Aussichten, welche das Schulwesen bot, fanden sich Inländer, wie zu Gesners und Heyne's Zeiten, noch immer in geringer Anzahl, welche sich vorzugsweise oder gar ausschließlich philologischen Studien widmen mochten. Es kam also darauf an, das Seminar seiner Stiftung gemäß zu gebrauchen und den darin Gebildeten sichere Aussicht auf eine lohnende Laufbahn zu eröffnen. Dies geschah durch die Königliche Verordnung vom 22. April 1831 über die Einführung der Prüfung der Candidaten des höhern Lehrfaches und die unter dem 17. Mai 1831 zur Ausführung dieser Verordnung erlassene Instruction. Es wird dadurch eine wissenschaftliche Prüfungscommission in Göttingen angeordnet, in welcher alle Fächer, in denen sich der künftige Lehrer an höhern Schulanstalten des Königreichs prüfen lassen kann, vertreten sind, Philosophie und Pädagogik, classische Philologie, deutsche Sprache und Literatur, die historischen Wissenschaften, die Mathematik und die Naturwissenschaften, die protestantische Theologie nebst der hebräischen Sprache, endlich die neuern Sprachen. Ohne auf die Forderungen dieser Prüfung, für welche eine revidirte Instruction den 14. Febr. 1853 erlassen wurde, hier einzugehen, bemerken wir nur, daß jeder, welcher dieselbe bestanden, Anwartschaft auf eine Anstellung an einer höhern Anstalt erhielt und demnach durch dieselbe eine geordnete Laufbahn, wie in andern Zweigen des Staatsdienstes eröffnet wurde.

Wie damit der Weg in das Lehramt gewiesen war, so war man auch bald darauf bedacht, die Möglichkeit zur praktischen Ausbildung für dasselbe zu schaffen. Dies geschah durch die Gründung des pädagogischen Seminars in Göttingen. Es erhielt dadurch ein Gedanke seine Verwirklichung, der schon, wie wir oben bemerkt, in dem Statut über die Gründung des philologischen Seminars ausgesprochen und wiederholt, namentlich in den Hannov. gelehrten Anzeigen — 26 St. 1751 — in Anregung gebracht war. Nachdem schon seit 1838 einzelne Candidaten des Schulamts unter Gewährung einer Unterstützung sich an dem Gymnasium zu Göttingen, unter Aufsicht des Directors, in der Lehrthätigkeit zu versuchen Gelegenheit gefunden, wurde 1842 das Seminar gegründet und die provisorischen Statuten unter dem 27. Febr. 1846 festgestellt und publicirt. Es zerfällt dasselbe in zwei Abtheilungen. Die erste liegt innerhalb der akademischen Studienzeit und steht unter einem ordentlichen Professor. Da dieselbe als eine Fortsetzung des philologischen Seminars betrachtet wird, so haben zunächst solche Anwartschaft auf Aufnahme in dieselbe, welche die gesetzlichen zwei Jahre Mitglieder in jenem gewesen sind und sich durch ihr Streben in jeder Beziehung empfohlen haben; sodann auch solche Inländer, welche wenigstens drei Jahre lang auf Universitäten solchen Wissenschaften mit Erfolg sich gewidmet, welche zur Vorbereitung auf das höhere Lehrfach dienen. Der Dirigent hält ihnen in 2—4 Stunden wöchentlich Vorträge über die Geschichte des Schulwesens und das Gebiet der Gymnasialpädagogik oder läßt eigne Abhandlungen pädagogischen Inhalts vertheidigen, Fragen aus demselben Gebiete beantworten, Kritiken über die einschlagende Literatur geben u. a. Dabei ist die Absicht, daß sie sonst ihre Zeit zur Vervollkommnung und Abrundung ihrer wissenschaftlichen Bildung verwenden; die Zahl der Mitglieder ist auf sechs und die der Dauer der Mitgliedschaft auf ein Jahr festgestellt; erst am Schlusse desselben ist die Zulassung zu der wissenschaftlichen Prüfung gestattet; jedes Mitglied erhält jährlich ein Stipendium von 65 Thlr. und einen Freitisch im Betrage von 50 Thlr.

Die zweite Abtheilung leitet der Director des Gymnasiums. Sie besteht aus vier Mitgliedern, welche in der Regel an den Uebungen der ersten Abtheilung Theil genommen haben; außerdem sollen sie die wissenschaftliche Prüfung so bestanden haben, daß sie in einem Hauptfache des Gymnasialunterrichts für alle Classen befähigt befunden worden sind. Wie die Mitglieder der ersten Abtheilung dem Curatorium präsentirt und bestätigt werden, so geht der Vorschlag für diese zweite an das Oberschulcollegium, an welches am Schlusse jedes Semesters über die Leistungen der Mitglieder Bericht zu erstatten ist. Die Aufgabe ist hier eine doppelte, praktische Ausbildung und theoretische Weiterbildung. Für den ersten Zweck wird jedem Candidaten in den untern und mittlern Classen des Gymnasiums eine Zahl von Stunden, 12—14 wöchentlich überwiesen, in denen sie nach zuvor gegebenen Andeutungen über Ziel und Methode des Unterrichtszweigs selbständig zu unterrichten haben; dem zweiten dienen Abhandlungen zunächst über die von ihnen behandelten Gegenstände, sodann weiter über andere didaktische und pädagogische Fragen, Kritiken und Relationen über Schulbücher und andere Schriften, welche die höhern Lehranstalten in der einen und andern Weise berühren. Die Verhandlungen hierüber, sowie auch über den Unterricht der Candidaten — so weit es nicht nöthig mit jedem besonders darüber zu reden — fallen in die Conferenzen, die lediglich zu diesem Zweck mit den Mitgliedern dieser Abtheilung wöchentlich gehalten werden. Die Dauer der Mitgliedschaft beträgt in der Regel zwei Jahr. Das Beneficium besteht in einem Stipendium von 100 Thlr. und einem Freitisch im Werthe von 50 Thlr. Die Candidaten, welche auf diesem Wege sich praktisch auszuweisen keine Gelegenheit gefunden, haben an einer Anstalt des Landes ein Probejahr zu bestehen.

Neben diesen Anstalten ist das für denselben Zweck im Jahr 1850 gegründete mathematisch-physikalische Seminar zu erwähnen. Es soll denen, welche sich diesen Disciplinen widmen, eine besondere Anleitung und Nachhülfe zur Uebung in den praktischen Theilen der Mathematik und Naturwissenschaften bieten. Es steht unter der Leitung der Professoren, welche diese Fächer auf der Universität vertreten. Auch für die Mitglieder dieses Seminars sind einige Beneficien ausgesetzt.

Endlich hat die Bedeutung, die man der französischen und englischen Sprache — nicht im Interesse des Gymnasiums, sondern der realistischen Bildung — zugestanden hat, dazu geführt, daß man jüngere Männer zur gründlichern Erlernung dieser Sprachen nach England und Frankreich auf Staatskosten hat reisen lassen. Und so fehlt es denn auch nicht an geübten Lehrern für diese neueren Sprachen.

Zuletzt sind noch zwei Erlasse des Oberschulcollegiums zu erwähnen, welche ebenfalls auf die Heranbildung tüchtiger Lehrer abzielen. 1) Circulare an die Directoren der gelehrten Schulen des Königreichs über das Verhalten der Lehrercollegien in Beziehung auf diejenigen ihrer Schüler, welche sich künftig dem höhern Schulfache widmen wollen vom 10. Dec. 1840; 2) Circulare an die Vorsteher und Lehrer der höhern Unterrichtsanstalten des Königreichs wegen der praktischen Heranbildung der jüngern Lehrer und Candidaten vom 11. Dec. 1840.

Was nun weiter die Verwaltung betrifft, so ist der Organismus der Aufsichtsbehörden in dem über das Oberschulcollegium Berichteten hinlänglich angedeutet. Nur die Ortsschulbehörde, welche die meisten Gymnasien und auch einige Progymnasien (im ganzen 18 Anstalten) haben, bedarf noch der Erwähnung. Es ist dies die s. g. Schulcommission (Schulcollegium, Scholarchat, Schulvorstand, wie sie hie und da genannt wird), gewöhnlich aus den ersten Geistlichen der Stadt, aus mehrern Mitgliedern der städtischen Collegien oder königlichen Beamten und dem Director oder Rector und vielleicht noch einem Lehrer der Anstalt bestehend. Die Befugnisse dieser Behörde sind nicht überall gleich. Bei den königlichen Anstalten ist ihre Bestimmung im allgemeinen die, eine Mittelbehörde zwischen der einzelnen Anstalt nnd dem Oberschulcollegium zu bilden; sie soll zunächst die äußern Angelegenheiten, Baulichkeiten, Herstellung der Utensilien,

Rechnungswesen u. a. vornehmen, im Auftrage des Oberschulcollegiums an Ort und Stelle die nächste Aufsicht über die Anstalt führen, über das Wohl derselben wachen, auf Lehrer und Schüler eine wohlwollende Aufmerksamkeit richten, die Ausführung gegebener Vorschriften im Auge haben, Gutachten über vorkommende Angelegenheiten erstatten, und alle diejenigen Aufträge ausrichten, welche ihr in Beziehung auf die Verhältnisse der Schule gegeben werden. Aehnliche Befugnisse hat diese Commission bei einigen städtischen Schulen, indem sie mit dem Oberschulcollegium Verhandlung führt, aber in der einen oder andern Hinsicht einen beschränktern Geschäftskreis hat. Dagegen giebt es in andern Städten solche Commissionen, die lediglich die Aufgabe haben, die vorkommenden Angelegenheiten zu prüfen, zu begutachten und dadurch den Beschlüssen der Patronatsbehörde vorzuarbeiten. Fünf Gymnasien und vier Progymnasien haben diese Localschulbehörde gar nicht.

Die unmittelbare Leitung der Schulen ist Sache der Directoren — an den Gymnasien, der Rectoren — an den Progymnasien. Was die Competenz derselben betrifft, so fehlt es zwar für dieselbe an einer genauen Umgrenzung durch eine besondere, für alle Anstalten Geltung habende Instruction — nur einzelne Lehrercollegien haben eine solche —; zunächst aber bringt es das Wesen der Stellung wie das Herkommen mit sich, daß sie die ganze Anstalt nach außen zu vertreten und den Verkehr mit den Eltern der Zöglinge zu vermitteln haben. Die Verhandlungen und Correspondenzen, welche von Seiten der Anstalt mit den Behörden zu führen sind, liegen in ihrer Hand. Sodann wird von ihnen gefordert, daß sie stets die ganze Anstalt vor Augen haben, sowohl hinsichtlich des Unterrichts als der Erziehung und Zucht. Die Anordnung und Vertheilung des Unterrichts in dem von dem Oberschulcollegium zu genehmigenden Lectionsplane, so wie die Sorge für die pünctliche Ausführung der Lehrpensa, der Besuch der Unterrichtsstunden der übrigen Lehrer, namentlich der jüngern, Einführung neuer Lehrer, Abfassung der Zeugnisse u. a., sind in dieser Beziehung besonders zu erwähnen. Gesetzlich haben sie nach einem Ausschreiben des Oberschulcollegiums vom 14. Nov. 1831, in welchem die Gegenstände und die Norm für die Berathungen des Collegiums vorgezeichnet sind, jeden Monat die Lehrer zu einer Conferenz zu berufen, in welcher alles in Berathung gezogen wird, was das Wohl der Anstalt irgendwie betrifft. Daß aber die mancherlei Gegenstände (Fleiß und Fortschritte der Schüler, ihr sittliches Verhalten in und außer der Schule, erheblichere Disciplinarfälle, Censuren, Translocationen, Prüfungen, Lehrcurse, Methode des Unterrichts, allgemeine pädagogische Fragen, der gemeinsame Lesecirkel von Zeitschriften, die Angelegenheiten der Bibliothek u. a.), welche eine gemeinsame Ueberlegung erfordern, die Lehrer öfter zu Conferenzen zusammenführen werden, ist natürlich nicht ausgeschlossen, wird vielmehr vorausgesetzt. Denn wie auf das einträchtige Zusammenwirken, so wird auf die gemeinsame, auf das Gedeihen aller wahren Interessen der Anstalt gerichtete Ueberlegung und Berathung der im Collegium vereinten Lehrer besonderes Gewicht gelegt. Der Dirigent soll das Wohl der Anstalt im Auge behaltend in seiner Sphäre als Freund in möglichster Uebereinstimmung mit seinen Collegen handeln, diese sollen ihm eben so wohlwollend und bereitwillig entgegenkommen. Die Conferenzbeschlüsse, wie sie von der Majorität gefaßt sind, sind für alle Mitglieder des Collegiums bindend; nur der Director darf die Ausführung dessen, was nach seiner gewissenhaften Ueberzeugung nachtheilig ist, verschieben oder, wo der Augenblick zu handeln erfordert, nach eigenem Ermessen verfahren und haben die Lehrer, bis eine Entscheidung des Oberschulcollegiums erfolgt, den gefaßten Anordnungen Folge zu leisten. Dieselbe Tendenz, die Aufgabe der Lehranstalt durch einträchtiges, soweit möglich, harmonirendes Zusammenwirken zu fördern, spricht sich in der unter dem 4. Dec. 1833 von dem Oberschulcollegium erlassenen Instruction für die Classenordinarien aus. Der Classenlehrer oder Ordinarius, der in seiner Classe durch die Zahl und das Gewicht der Unterrichtsstunden, — wo möglich soll der Unterricht in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte und der größere Theil der lateinischen und griechischen Stunden in seiner

Hand vereinigt sein — den entschiedensten Einfluß hat, ist als Specialdirector derselben für die wissenschaftliche und sittliche Haltung der Schüler zunächst verantwortlich; an ihn sind die Schüler, wo sie Rath suchen, zuerst gewiesen und auch außerhalb der Schule seiner Aufsicht übergeben; er hat, so oft es nöthig wird, mit den Nebenlehrern und dem Director über Besonderes wie Allgemeines, das die Classe betrifft, Rücksprache zu nehmen, in Conferenzen über dieselbe zu referiren und Anträge zu machen, mit den Eltern der Schüler, wenn dazu Veranlassung vorliegt, sich ins Benehmen zu setzen, die Censuren nach den Mittheilungen der übrigen Lehrer auszufertigen, in vorkommenden Fällen, wie bei der Prüfung der ankommenden Schüler, bei Abfassung von Zeugnissen u. a. den Director zu vertreten.

Richten wir den Blick auf die gelehrten Schulen selbst, so sind dieselben theils königliche (10), theils städtische (16), theils solche (2), welche auf kirchlichen Stiftungen beruhend bis zu einem gewißen Grade bischöflichen Patronaten unterstehen. Indes beruhen jene wie diese auf Stiftungen aus dem Zeitalter der Reformation: die Güter der Klöster und kirchlichen Stiftungen bilden die Grundlage der Dotation bei beiden. Bei jenen sind jene Güter in der Regel mehr wie ausreichend; bei den städtischen genügen diese Stiftungen, wenigstens in ihrem gegenwärtigen Bestande, nicht immer. Es haben deshalb manche Städte einen Theil der Kosten, welche die Unterhaltung des Gymnasiums oder Progymnasiums verursacht, auf die Stadtcasse übernehmen müßen; ein anderer Theil wird durch den Ertrag des — in der neuern Zeit erhöhten — Schulgeldes gedeckt; endlich kommen zu diesem allem Zuschüsse — nach dem Landes-Verfassungs-Gesetz — aus dem allgemeinen Klosterfonds, und da diese noch nicht ausreichen, sind seit 1846 auf Antrag der Regierung von der allgemeinen Ständeversammlung für die Erweiterung des Realunterrichts, für Verbesserung der Besoldungen der Lehrer, für Pensionen, für Turnunterricht erhebliche Summen bewilligt. Während also 10 Anstalten von dem Staate unterhalten werden — aus den dafür vorhandenen Stiftungen mit Hinzunahme des Schulgeldes —, sind die übrigen zunächst auf die Mittel der städtischen Gemeinden — Stiftungen u. a. Zuschüsse der Kämmerei mit Inbegriff des Schulgeldertrages angewiesen; und nur sofern diese nicht ausreichen, kommen erst die Zuschüsse des Staats, aus dem allgemeinen Klosterfonds und aus der Landeskasse in Frage. Die Anstalten haben in der Regel ihre besondere Kasse, in welche die für ihre Unterhaltung erforderlichen Gelder zusammenfließen. Die Verwaltung hat bei den königlichen Anstalten gewöhnlich ein Rendant neben andern Geschäften, in den Städten der Kassenbeamte des Magistrats.

III. Die Hauptpuncte der Schulstatistik. Wie oben bemerkt, gab es bis 1830 nur eine Art gelehrter Schulen, unter verschiedenen Namen, Gymnasium, Lyceum, Pädagogium, lateinische Schulen. Der Unterschied bestand in der größeren oder geringeren Zahl der Lehrer und der damit in der Regel, jedoch nicht immer, zusammenhängenden Differenz der Leistungen. Eine heilsame Aenderung wurde schon durch die Königliche Verordnung über die Maturitätsprüfung vom 11. Sept. 1829 in Aussicht gestellt, in der Weise, daß die gelehrten Schulen in zwei Classen getheilt werden sollten, solche, welche ihre Schüler zur Universität vollständig vorbereiteten und mit einem Maturitätszeugnisse entließen, und solche, welche mit ihren Mitteln und Kräften dies nicht zu leisten im Stande wären. Jene wurden Gymnasien, diese Progymnasien genannt. Diese Theilung wurde durch Bekanntmachung des Königl. Kabinetsministeriums vom 8. Decemb. 1829 vollzogen. Danach fielen in die erste Classe: 1) die Ritterakademie zu Lüneburg, 2) das Pädagogium zu Ilfeld (königlich), 3) das Lyceum zu Hannover, 4) das Gymnasium zu Göttingen, 5) Gymnas. Andreanum (lutherisch, königlich), 6) das Josephinum (katholisch) zu Hildesheim, 7) das Johanneum zu Lüneburg, 8) die hohe Schule zu Celle, 9) die gelehrte Schule zu Stade, 10) die Domschule zu Verden (königlich), 11) das Gymnas. Carolinum (katholisch, königlich), 12) das Rathsgymnasium zu Osnabrück, 13) das Lyceum zu Aurich (königlich). Für die fol-

genden sieben gelehrten Schulen, zu Lingen, Meppen (katholisch), Emden, Münden, Osterode, Northeim und Clausthal blieb es weiterer Prüfung und Erwägung vorbehalten, ob sie als Gymnasien oder als Progymnasien angesehen werden sollten. Von diesen wurde die Schule zu Lingen (königlich), Meppen (königlich) und Clausthal nach zwei und die zu Emden (jetzt königlich) nach sechs Jahren zu Gymnasien erhoben; es bestehen also, da die Ritterakademie in Lüneburg 1849 aufgehoben ist, jetzt 16 vollständige Gymnasien. Die drei Anstalten zu Münden, Northeim und Osterode traten in die zweite Classe. Als Progymnasien wurden sogleich bezeichnet: 1) die lateinische Schule zu Duderstadt (katholisch), 2) die gelehrte Schule zu Einbeck, 3) die lateinische Schule zu Goslar, 4) die Stadtschule zu Hameln, 5) die Schule zu Harburg, 6) die lateinische Schule zu Leer, 7) die Stadtschule zu Nienburg (jetzt königlich), 8) die lateinische Schule zu Norden (königlich), 9) die gelehrte Schule zu Otterndorf, ferner 10) die lat. Schule zu Buxtehude, 11) die zu Esens, 12) die zu Wittmund, 13) die Stadtschule zu Uelzen. Diese vier letzten sind aber bald selbst aus der Zahl der Progymnasien ausgefallen und gewöhnliche, unter dem Consistorio stehende Bürgerschulen geworden, wie andere, welche als gelehrte Schulen angesehen waren, wie die zu Cellerfeld, Elbingerode, Moringen, Eldagsen, Peine, Lüchow, Bardewick, Dannenberg, Walsrode, Winsen an der Luhe, Wunstorf, Altenbruch. — Es verbleiben deshalb der höhern städtischen Schulen oder Progymnasien 12. Die später hinzugekommene zu Quackenbrück ist wieder aufgehoben.

Neben diesen beiden Arten von Schulen müßen wir hier sogleich der Realschulen gedenken, weil sie mit denselben in der nächsten Verbindung stehen. Es sind, um den vieldeutigen Namen näher zu bestimmen, diejenigen Anstalten gemeint, welche einerseits den Bedürfnissen derjenigen, die eine allgemeine, über die Volksschule hinausgehende Bildung für das praktische Leben suchen, entgegenkommen, und andererseits, wie das Gymnasium für die Universität, so für eine Fachschule — Forst-, Berg-, Kriegs-, Handels-, polytechnische Schule — die allgemeine Vorbildung geben. Solche fehlten bis in die neueste Zeit ganz, so lebhaft man auch über die Nothwendigkeit dieselben zu errichten schon in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts geredet und geschrieben hatte; die Aufgabe derselben mußten die Gymnasien mit übernehmen, indem sie entweder die „Realisten" an allem Unterrichte der Studirenden theilnehmen ließen, oder ihnen auch, wenn es die Lehrkräfte erlaubten, unter Dispensation von dem Griechischen, besondern Unterricht im Englischen, Französischen, im Rechnen und in der Mathematik ertheilten. Aber die längst wargenommene Unzulänglichkeit dieses Bildungsganges offenbarte sich besonders bei den Schülern, welche sich nicht Zeit nehmen konnten oder wollten, einigermaßen zu einem Abschluß in ihrer Bildung zu gelangen. Diese Warnehmung führte zunächst in der Stadt Hannover, wo außerdem das Lyceum die Zahl der Lernenden nicht mehr zu fassen vermochte, 1836 zu der Gründung einer besondern höhern Bürgerschule (Realschule). Es ist aber dies auch die einzige Stadt des Landes, in der zwei Anstalten, eine gelehrte und eine der realistischen Bildung dienende, neben einander bestehen können und beide eine mehr als ausreichende Zahl von Schülern haben. Theils nun weil die übrigen Städte zwei selbständige Anstalten nicht bedurften, theils weil eine Realschule, wenn sie ihren Zweck als Bildungsanstalt erfüllen soll, einen nicht geringern Aufwand fordert, als ein Gymnasium, gab man den bestehenden höheren Schulen allmählich, besonders seit 1846, die erweiterte Einrichtung, daß sie die Aufgabe der Realschule mit begründeter Aussicht auf Erfolg übernehmen konnten. Man gründete Realclassen, die der Quarta, Tertia, und Secunda des Gymnasiums entsprechen. Die untern Classen: die Vorbereitungsclassen, deren manche Anstalten eine oder zwei, andere dagegen gar keine haben, dann die Sexta und Quinta sind allen Schülern gemeinsam. Alle in diesen behandelten Unterrichtsgegenstände sind der einen Classe von Schülern so nothwendig wie der andern; nur die lateinische Sprache, mit welcher in Sexta ein erster Anfang gemacht wird, könnte eine Ausnahme zu machen scheinen. Indes ist man von vornherein mit gutem Grunde von

der Ansicht ausgegangen, daß die Erlernung derselben auch den Realschülern sehr förderlich sei und diese dadurch in ihrer Bildung nur gewinnen können. Und so beginnt die Trennung beider Arten von Schülern erst mit dem Austritte aus der V.; die Studirenden verfolgen ihren Cursus durch vier Classen von IV. bis I., die Realschüler durch die drei Realclassen. Diese Einrichtung ist an vier größern Gymnasien völlig durchgeführt und hat sich wohl bewährt; sechs andere, denen theils nicht die genügenden Lehrkräfte zu Gebote stehen und wo außerdem die Zahl der Realschüler geringer ist, trennen entweder die Schüler später und haben nur zwei, der III. und II. parallele, Realclassen, oder sie vereinigen beide Arten von Schülern in einigen Unterrichtsstunden, Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte; die übrigen trennen beide nur etwa in der Hälfte der Stunden. Hie und da ist jetzt eine 4. und 5. Realclasse nothwendig geworden.

Wie die Gymnasien in der angegebenen Weise die Realschulen ersetzen, so haben auch die Progymnasien recht eigentlich diese Bestimmung; indes vermögen sie derselben noch nicht genügend nachzukommen. Einigen fehlen dazu die nöthigen Lehrkräfte und Mittel; die Hauptschwierigkeit jedoch liegt für sie in der bunten und gemischten Bevölkerung, die sie haben. Größtentheils kommt dieselbe aus der Stadt selbst oder aus der nächsten Nähe vom Lande. Viele der Lernenden suchen nichts, als was das gewöhnliche bürgerliche und gewerbliche Leben fordert, und diese sind oft nicht lerneifrig und strebsam; die, welche sich kaufmännischen Geschäften, dem höheren Gewerbeleben, der Landwirthschaft zu widmen gedenken, sind ebenfalls oft zu geneigt, allein das ins Auge zu fassen, was sie für ihren besondern Beruf nützlich erachten, das was Bildung zu geben geeignet ist, eben nur pflichtmäßig betreibend. Daher werden die, welche aus innerem oder äußerem Beruf höher streben, durch jene Mehrzahl zurückgehalten. Dazu kommt, daß gar zu viele nach der Confirmation die Anstalt verlassen und die obern Classen keinen festen und sichern Fortschritt möglich machen, weil in denselben, um nur die nöthige Schülerzahl zu haben, zu ungleichartige Elemente vereinigt werden müßen. Will demnach jemand für einzelne Zweige des Staatsdienstes, wie das Baufach, das Postfach u. a., wie für den Besuch der polytechnischen Schule die nöthige Vorbildung sich aneignen, so muß er Privatunterricht zu Hülfe nehmen. Dies wird auch hie und da für diejenigen nöthig, welche eine wissenschaftliche Laufbahn verfolgend die Reife für die Tertia eines Gymnasiums erlangen wollen; denn der lateinische und griechische Unterricht ist dazu oft nicht ausreichend.

Privatinstitute giebt es an manchen Orten mit einer nicht geringen Zahl von Schülern und Lehrern, jedoch läßt sich nichts genaueres darüber angeben. Diese Anstalten sind sich selbst überlassen, da es gesetzliche Bestimmungen darüber nicht giebt; nur das Gesetz über das Volksschulwesen vom 26. Mai 1845 enthält §. 7 und 8 solche für die der Volksschule angehörenden Gegenstände. Außer den Gymnasien, Progymnasien und den mit den ersten verbundenen Realclassen giebt es keine Anstalten, die hier in Betracht zu ziehen wären. Uebergangsanstalten zwischen dem Gymnasium und der Universität sind überall nicht vorhanden.

Die Zahl der Hauptlehrer an sämmtlichen Lehranstalten beträgt gegenwärtig 240, die der Hülfslehrer 51; davon kommen auf die evangelischen Gymnasien 144 und 29, auf die katholischen 31 und 7, auf die Progymnasien 65 und 15. Nicht verwendete Lehramtscandidaten sind jetzt außer den Mitgliedern des pädagogischen Seminars nur zwei vorhanden. Im letzten Jahre sind etwa 12 hinzugekommen.

Die Zahl der Schüler in Gymnasien und Progymnasien ist, in dem Halbjahre von Michaelis 1859 bis Ostern 1860, 5546 — bei einer Einwohnerzahl des Landes von 1,800,000 — in jenen allein 3677, in diesen — mit Einschluß der höhern Bürgerschule in Hannover mit 402 Schülern und mit Ausschluß der von Duderstadt, von welcher keine Angaben vorliegen — 1869. Die drei katholischen Gymnasien hatten zusammen 485 Schüler. Ueber die nicht große Zahl der reformirten und die noch geringere der israelitischen Schüler läßt sich nichts näheres berichten. Die obern beiden

Classen aller Gymnasien haben jetzt 624 Schüler. In den mit den Gymnasien verbundenen besondern Realclassen sind jetzt 577 Schüler, 95 in der der Secunda gleichstehenden ersten Classe. Die Maturitätsprüfung haben im Jahr 1859 132 Abiturienten bestanden, 61 aus dem Stande der Gelehrten und Beamten, 70 aus dem der Grundbesitzer, Bürger, Gewerbetreibenden u. a., 1 aus dem Militärstande; der evangelischen Confession gehörten an 102, dazu kamen 29 Katholiken, 1 Israelit. Diese Zahl der Abiturienten ist seit den letzten zehn Jahren nur 1849, wo derselben 156 waren, erheblich überschritten, in vier Jahren ist sie etwas geringer gewesen, 1850 freilich um 21. Im Vergleich mit manchen früheren Jahren weist sie auf eine Abnahme des Studirens; denn in den ersten 20 Jahren des Bestehens der Maturitätsprüfung betrug die Zahl der Abiturienten im Durchschnitt 148, während sie in den letzten 10 Jahren 131 nicht überstiegen hat. Dagegen hat die Frequenz der Anstalten erheblich zugenommen. Während 1833 die Gymnasien allein 2200 Schüler hatten, haben sie jetzt 3677; ein ähnliches Verhältnis wird sich bei den Progymnasien ergeben, wenn man erwägt, daß sie jetzt ganz gesondert von der Volksschule fast eben so viele Zöglinge haben, als damals in der Vereinigung mit derselben.

Die Gymnasien und Progymnasien dienen allen Ständen, sofern sie eine über die Volksschule hinausgehende Bildung suchen; die größte Zahl ihrer Zöglinge tritt aus den mittleren Classen in die verschiedenen Zweige des „Nährstandes" ein.

Der Gesammtaufwand für die Gymnasien und Progymnasien beträgt in runder

Summe . .	198,600	Thaler,
nämlich 1) aus der Kgl. Klosterkasse . .	22,000	„
2) aus der General- und Kgl. Kasse	46,900	„
3) Schulgeld	71,000	„
4) Localmittel	58,700	„

Hiebei ist zu bemerken, daß das Progymnasium in Duderstadt wegen seiner besondern Verhältnisse und auch die höhere Bürgerschule nebst der Vorschule des Lyceums mit einem Etat von etwa 9500 Thlr. nicht in Betracht gezogen ist, sowie auch daß manche nicht unerhebliche Posten in der vorstehenden Summe nicht begriffen sind, weil bei manchen Anstalten allgemeine Ausgaben wie für Administration, Anschaffung von Utensilien, Baulichkeiten, Heizung der Lehrzimmer, Schuldiener u. a. nicht in dem Schuletat aufgeführt werden. Der Betrag des Schulgeldes für die Einzelnen erreicht durchschnittlich die Summe von 12⁴/₅ Thlr. jährlich.

Bei dem Pädagogium in Ilfeld sind aus dem Stiftsvermögen 16 ganze und 8 halbe Freistellen fundirt; während die Ausländer jetzt jährlich 250, die Inländer 200 Thaler für Wohnung, Heizung, Mittags- und Abendtisch und Frühstück so wie auch für Unterricht entrichten, hat der Beneficiat nur einen geringen Beitrag für den öffentlichen Unterricht und das Frühstück zu erlegen, der Halbbeneficiat 100 Thaler. Außerdem hat die Regierung für Angehörige der Provinz Lüneburg, welche eine höhere Schule dieser Provinz besuchen, 12 Stipendien von 68 Thalern jährlich zu verleihen. Daneben hat die Ritterschaft dieser Provinz einen Stipendienfonds von 100,000 Thlr. für Angehörige dieser Ritterschaft. In Verden giebt es eine Anzahl von Stipendien, welche von dem Oberschulcollegium verliehen werden. Bei dem Andreanum in Hildesheim giebt es sog. Currendebeneficien, welche auf Vorschlag des Directors bewilligt werden. In Norden werden einige Stipendien in der Form von Schulgelderlassen ebenfalls auf Vorschlag des Rectors vergeben. Abgesehen von diesen Stiftungen giebt es hie und da noch manche Beneficien für bedürftige Schüler, die im allgemeinen zu erwähnen genügen mag. Zugleich darf bemerkt werden, daß Schulgeldsbefreiungen bei allen Anstalten vorkommen.

IV. Ueber die innere Ordnung der Schule ist im voraus zu bemerken, daß in der Gestaltung derselben bei aller Einheit in dem Wesentlichen den örtlichen und besondern Verhältnissen jeder Anstalt ihre Berechtigung zugestanden wird.

Deshalb herrscht darin nicht eine äußere Einheit oder Einförmigkeit, sondern man trifft mancherlei Verschiedenheiten und Abweichungen der einen Schule von der andern. Während z. B. die Gymnasien alle ihre 6 Classen haben, macht hie und da die Frequenz die Theilung derselben, oder der einen und andern derselben, in eine obere und untere Abtheilung nothwendig, mehr freilich für die untere und mittlere Stufe als für die obere. Das Lyceum zu Hannover als reines Gymnasium hat 9 Classen, jede mit einem einjährigen Cursus, außer der Vorschule; das Pädagogium zu Ilfeld hat 4 Classen und nimmt seine Schüler erst mit dem 14. Jahre auf. Eine weitere Verschiedenheit entsteht durch das Aufnehmen einer Vorschule als eines integrirenden oder wenigstens engverbundenen Theils des Gymnasiums; der Umfang derselben ist ebenfalls ungleich, insofern an manchen Orten eine Vorbereitungsclasse, an andern eine zweite und selbst eine dritte sich findet. Auf diese Unterschiede sei ein für alle mal hingewiesen, wir können sie bei der Abstufung des Unterrichts nicht weiter berücksichtigen, sondern werden immer nur das durchschnittliche Maß der 6 Classen festhalten.

Was nun zuerst das Alter betrifft, in dem die Schüler in die Lehranstalt eintreten, so ist dasselbe verschieden, je nachdem eine Vorschule vorhanden ist, und je nachdem dieselbe aus einer, zwei oder drei Classen besteht, und beträgt demnach im allgemeinen 6, 7 und 8 Jahr. Dagegen ist das normale Alter für die unterste Stufe des Gymnasiums, die Sexta, von 9 Jahren angenommen, die Dauer des ganzen Cursus im Gymnasium ebenfalls zu 9 Jahren, von denen auf die Classen Sexta, Quinta und Quarta je ein, auf Tertia, Secunda, Prima je zwei Jahre fallen, so daß der Abgang zur Universität mit dem vollendeten 18. Lebensjahre statthaben kann. Dies ist auch bei denen, welche das Gymnasium von Anfang an in geregelter Weise besuchen und benützen, der Fall; bei denjenigen jedoch, welche aus Privatunterricht in die mittlern Classen eintreten, zieht sich der Abgang wohl in das 19. und 20. Jahr hinaus, aber nur in außerordentlichen Fällen noch weiter. Bei der Aufnahme in die Sexta wird gefordert Fertigkeit im Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift,| einige Uebung ein Dictat ohne grobe orthographische Fehler nachzuschreiben, Fertigkeit im Rechnen der vier Species, Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte. Die Versetzung aus einer Classe findet bei der Mehrzahl der Schüler halbjährlich statt; denn so wünschenswerth es sein würde, dieselbe nur einmal im Jahr vorzunehmen, so läßt sich dies doch nicht so, wie bei dem Lyceum in Hannover der Fall ist, überall durchführen, theils wegen der Berücksichtigung fordernden Realclassen, theils wegen des — namentlich in den mittlern oder obern Classen — starken Zuflusses von außen. Um jedoch den Cursus des Unterrichts, der in der Regel Ostern jedes Jahrs beginnt, möglichst wenig zu stören, findet wohl ziemlich gleichmäßig die Versetzung vorzugsweise eben zu dieser Zeit statt und Michaelis nur insofern, als die in Frage kommenden Schüler gereift genug sind, um in der folgenden Classe gehörig fortschreiten zu können, während Ostern auch schwächern der Uebertritt gestattet wird. Was bei der Versetzung grundsätzlich in Betracht kommt, ist ein doppeltes, einmal die geistige Reife überhaupt, wie sie sich in den eignen (Re-) Productionen im Deutschen, in dem Auffassen des Inhalts der alten Schriftsteller u. a., so wie in der sittlichen Haltung kund giebt, und sodann die Kenntnisse und die Fertigkeit in den einzelnen Unterrichtszweigen. Unter diesen nimmt die lateinische und in den mittlern und obern Classen neben ihr die griechische Sprache so wie das Rechnen und die Mathematik die erste Stelle ein; wird in den genannten Beziehungen den Anforderungen genügt, so ist wenigstens ein Zurückbleiben in der Geographie, Naturgeschichte, Geschichte an und für sich kein Hindernis gegen die Versetzung. Der Hauptlehrer — welcher nur selten, hie und da versuchsweise, seine Schüler durch mehrere Classen führt — hat, da jene vorzugsweise in Betracht kommenden Gegenstände gewöhnlich in seiner Hand liegen, besonders Anspruch bei derselben gehört zu werden.

Wenden wir uns zu den Unterrichtsgegenständen, so zeigen darin die Gymnasien, ohne daß ein Normallehrplan vorhanden ist, ziemliche Uebereinstimmung, was, abgesehen

von allem anderen, zunächst seinen Grund in dem durch die Maturitätsprüfungsordnung gesteckten Ziele und in der Revision des Lectionsplans durch das Oberschulcollegium seinen Grund hat.

Der Religionsunterricht fällt zunächst dem Hauptlehrer der Classe zu, danach, wenn dieser wünschenswertheste Weg nicht gegeben ist, einem andern ordentlichen Lehrer, und zwar wo möglich einem solchen, welcher in der Classe auch mit anderem Unterrichte beschäftigt ist.

Der seltenere Fall ist der, daß ein Geistlicher dafür eintritt. Man will auch den Schein vermeiden, als werde der Unterricht, weil er hergebracht sei und „mit dazu gehöre," von denen, deren Beruf darauf angewiesen ist, äußerlich vertreten; er soll vielmehr die jeder Altersstufe entsprechenden Kenntnisse gebend und Erkenntnis gründend neben den übrigen Unterrichtszweigen sein volles Recht und sein gebührendes Gewicht haben und die Grundlage aller wahren Bildung schaffen. Der Stufen werden drei angenommen, die erste für die untern Classen, Sexta und Quinta, die zweite für die mittleren, Quarta und Tertia, die dritte für die oberen, Secunda und Prima. Den Lehrstoff für die untere Stufe giebt im wesentlichen die biblische Geschichte A. u. N. T., dabei werden, abgesehen von dem Auffassen und Einprägen des Zusammenhangs, worüber das Wiedererzählen Zeugnis abzulegen hat, besonders wichtige Stücke memorirt, eben so wie auch Sprüche und eine Anzahl dem Alter angemessener Lieder. Die etwa vorhandene Vorschule hält sich in demselben Gebiete, trifft aber eine Auswahl aus dem Stoffe. Ist in derselben eine ausreichende Vorbereitung gegeben, so daß in den Classen des Gymnasiums das Pensum rascher vollendet werden kann, so geht die Quinta schon zu dem kleinen lutherischen Katechismus über und behandelt wenigstens das erste Hauptstück sammt den Erklärungen. Die Bücher, welche bei diesem Unterricht gebraucht werden, sind die bekannten von Kohlrausch, Kurtz, Zahn u. a. Die zweite Stufe verbleibt dem eigentlichen Katechismusunterricht, so jedoch, daß in Quarta die Hauptstücke des lutherischen Katechismus nach kurzer Erklärung gelernt und angeeignet und in der Tertia weiter und eingehender behandelt werden mit Zugrundlegung des Landeskatechismus oder eines eigen dazu bestimmten Lehrbuches, wie von Zahn, Hollenberg u. a. Daneben geht das Lernen von Liedern und Bibelstellen, so wie das Lesen der Evangelien, der Apostelgeschichte, Psalmen und prophetischer Stücke fort. Die Schüler der Tertia, einige aus Quarta gehen der Confirmation entgegen und haben daneben den eigentlichen Confirmandenunterricht bei dem Prediger. Ein neuer Cursus beginnt für die obern Classen und enthält im wesentlichen eine dieser Altersstufe förderliche Einleitung in die Offenbarung A. u. N. T., Lesen und Erklären d. h. Sch., Geschichte der Kirche, Einleitung in die symbolischen Bücher, Erklärung der Symb. Oecumenic. und Conf. August. und Vortrag der christlichen Lehre (Dogmatik und Ethik). Die ersten drei Gegenstände fallen in der Regel der Secunda zu, die letztern der Prima, in welcher das Evang. Johannis und der Brief an die Römer im Grundtexte erklärt werden. Die Memorirübungen treten hier zurück. Die gebrauchten Lehrbücher sind die von Petri, Schmieder, Thomasius und auch das von Beck. Die Stundenzahl für diesen Unterricht schwankt auf der untern Stufe zwischen 3 und 4 Stunden wöchentlich, auf den beiden folgenden geht sie in seltenen Fällen über 2 hinaus. Die Reformirten, deren es, von den westlichen Theilen des Landes, Lingen und Ostfriesland abgesehen, wenige giebt, nehmen in der Regel an dem Unterrichte theil. Hinsichtlich der Katholiken sowie auch der Israeliten bleibt die Sorge für die religiöse Bildung den Eltern überlassen, mit Ausnahme von Lingen, wo die Zahl der ersten groß genug ist, um die Lehranstalt selbst zu veranlassen, durch Heranziehung eines Geistlichen darauf Bedacht zu nehmen. Die drei katholischen Gymnasien zu Hildesheim, Osnabrück und Meppen verfolgen ihren eignen Cursus, über den nichts näheres berichtet werden kann, und nehmen auf Schüler anderer Confessionen, wenn sie solche haben, keine Rücksicht.

Abgesehen von dem Unterrichte läßt sich jede Anstalt die Förderung des religiösen

Lebens der Zöglinge, so weit die Verhältnisse es gestatten, angelegen sein. Ziemlich allgemein ist es, daß der Unterricht mit einer Morgenandacht begonnen wird; bei manchen Anstalten versammelt sich dazu der ganze Cötus in einem größern Locale; unter Begleitung der Orgel werden einige Gesangverse gemeinschaftlich gesungen und von einem der Lehrer — in einer bestimmten Reihenfolge — ein Schriftwort gelesen und ein Gebet gesprochen; bei andern, wo der Raum zu der Vereinigung aller Classen fehlt, ist der Lehrer darauf angewiesen, die Andacht mit seiner Classe zu halten. Weitere Gelegenheiten solcher gottesdienstlichen Feier bietet die Entlassung der Abiturienten, Anfang und Schluß des Unterrichts. Gemeinsame Abendmahlsfeier ist wohl allein auf das Pädagogium in Ilfeld beschränkt, ebenso giebt es keine allgemeine Normen für den Kirchenbesuch der Schüler, doch bringt es die kirchliche Ordnung mit sich, daß die noch nicht confirmirten und die eben confirmirten dem Gottesdienste beiwohnen und auch an der Katechismuslehre theilnehmen, sowie andererseits es zu den Obliegenheiten der Classenordinaren gehört, die Aufsicht über die religiöse Führung und den Kirchenbesuch der Schüler zu führen. Auch enthalten die speciellen Gesetze mancher Anstalten das Erforderliche.

Der Unterricht in der lateinischen Sprache beginnt mit dem Eintritte in die Sexta im 9. Lebensjahre. Die geringe Vorbereitung, welche hie und da in der Vorschule dafür gegeben wird, darf füglich unberücksichtigt bleiben. Die Stundenzahl, die darauf verwandt wird, schwankt bei den verschiedenen Anstalten zwischen 6—10. Während mehrere mit 9—10 Stunden beginnen und dieselben durch alle Classen festhalten, beschränken sich andere anfangs auf 6 und schreiten dann auf mittlerer Stufe bis zu 8 und auf der obern sebst bis zu 9 fort, noch andere widmen dem Unterrichte auf allen Stufen 8 Stunden. Den untern Classen fällt überall gleichmäßig die Einübung der Formenlehre zu, welcher, die diesem Zwecke dienende Scripta inbegriffen, die Hälfte der Stunden gewidmet und wobei besonders die Elementar-Grammatik von Kühner, ferner von Blume, Burchard, Lattmann, sowie die für alle Classen bestimmte Grammatik von Berger gebraucht wird, während die andere Hälfte der Analyse einzelner Sätze und weiter dem Uebersetzen kleinerer zusammenhängender Stücke, wie sie die Elementarbücher von Jacobs, Blume, Kühner, Ellendt, Burchard, Heidelberg, Lattmann bieten, verbleibt, und dabei ist das Lernen der Vocabeln Regel; indes beschränkt man sich im allgemeinen auf diejenigen, welche das gerade behandelte Stück enthält, nur hie und da gebraucht man die für diesen Zweck verfaßten Bücher von Wiggert, Bonnell u. a. Die mittlere Stufe findet ihre Aufgabe, was die Grammatik betrifft, einmal in der Repetition, in Ergänzung der Formenlehre und dann in dem Cursus der Syntax. Das Erste fällt vorwiegend der Quarta, das Zweite der Tertia zu, so jedoch, daß auch dort die erforderlichen Stücke der Syntax behandelt und eingeübt werden und hier eine Ergänzung und Vervollständigung der Formenlehre nicht ausgeschlossen ist. In Quarta reicht meistens die Elementargrammatik der untern Classen aus, wo nicht schon die für alle Classen berechnete Grammatik von Berger eingeführt ist, in Tertia tritt die Schulgrammatik von Kühner, die von Zumpt, Putsche, Kritz und Berger ein; diesem Unterrichte im Zusammenhange mit dem Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische, dem mündlichen und schriftlichen, werden 3—4 Stunden gewidmet, in welche dann auch die Correctur und das Besprechen der corrigirten Arbeiten fällt, deren wöchentlich eine oder zwei — nach den Büchern von Süpfle, Spieß, Kühner, Grotefend, fortgesetzt von dem Unterzeichneten, Gruber, Haacke, Dronke, August u. a. — geliefert werden. Die übrigen Stunden, 5—7, werden auf die Exposition verwandt. In Quarta bildet die stehende Lectüre Cornel. Nepos und daneben oder vielmehr abwechselnd damit eine dem Standpuncte entsprechende Chrestomathie, wie von Jacobs B. II. und III., Wellers Lesebuch aus Livius u. a., sowie eine poetische Chrestomathie wie die Blumenlese von Jacobs B. I. und Ranke. In Tertia wird allgemein Cäsar, meist das Bell. Gallic., aber auch Bell. Civile gelesen, seltener Justin und Curtius, in einigen Anstalten Livius Dek. III. und leichtere Reden von Cicero.

Daneben tritt Ovid. Metamorph. in einer von dem Lehrer getroffenen Auswahl. Das Pensum der obern Stufe ist so bemessen, daß die Grammatik und Composition zusammen in der Regel 3 Stunden in Anspruch nehmen. In der Secunda wird der Cursus der Syntax vollendet, in der Prima werden diejenigen Capitel, welche besonders für die Anwendung Schwierigkeiten bieten, gelegentlich behandelt und daneben darauf hingearbeitet, daß das, was bis dahin theils theoretisch erlernt, theils praktisch geübt ist, in seinem innern wissenschaftlichen Zusammenhange erfaßt werde. Die Composition schließt sich in beiden Classen an die Bücher von Zumpt, Süpfle, Seyffert, Forbiger, Kühner, Grysar, Nägelsbach oder die von dem Lehrer selbst für die Uebung der einen und andern Stilgattung gegebenen Materialien. Neben den schriftlichen Aufgaben, deren wöchentlich eine zur Correctur einzugeben ist, findet man überall das mündliche Uebersetzen oder noch mehr die nach einem Dictat geschriebenen s. g. Extemporalien. Endlich kommen zu diesen Uebungen in der Prima — nur einige Anstalten fordern schon in der Secunda wenigstens alle Vierteljahr eine solche Arbeit — noch die lateinischen Aufsätze, wohl überall jeden Monat einer, zu welchen der Stoff in dem Gebiete der Lectüre der alten Schriftsteller für jede Stilgattung, erzählende Darstellung, historische Untersuchung, Beurtheilung, Abhandlung, Brief, Rede ausreichend gegeben ist. Diese Uebungen in der Composition werden benützt, um die Kenntnis der Grammatik zu erweitern und zu befestigen und sowohl die Eigenthümlichkeit der Sprache im Gebrauche der einzelnen Worte und Redetheile als auch in den Denk- und Satzformen, den Periodenbau im allgemeinen und in jeder besondern Stilgattung für sich zur möglich größten Klarheit zu bringen. Hieraus erhellt, daß der Composition im ganzen genommen die erforderliche Zeit und Arbeit gewidmet wird. Dagegen fehlen regelmäßige metrische Uebungen mit wenigen Ausnahmen fast ganz. Das, was in dieser Beziehung geleistet wird, geht eben nicht über das, was zur Förderung der Kenntnis der bei den Dichtern vorkommenden Metra nöthig ist, hinaus. Was Lectüre der Schriftsteller betrifft, so verbleiben für dieselbe 5—7 Stunden, von denen zwei dem Dichter in jeder Classe zufallen, in Secunda besonders Virgil, auch Horat. Carmina lib. I. und II. und Terenz, in Prima Horat. Carm. lib. III. und IV., Sermon. und Epist., das eine oder andere Stück von Plautus, Auswahl aus den Elegikern. Von den Historikern findet man in der zweiten Classe überall Livius und Sallust, und daneben Cicero's Reden, die Schriften de senectute und de amicitia, und auch eine Auswahl aus den Briefen, während diese bei manchen Anstalten in Prima neben den größern Reden, den philosophischen und rhetorischen Schriften, Livius und Tacitus gelesen werden. Uebrigens scheint der Grundsatz, die Schriftsteller nicht neben, sondern nach einander zu lesen, sich zum Heile der Sache immer mehr Anerkennung zu verschaffen. Wenigstens darf sich der Hauptlehrer der Classe, dem die Wahl in dieser Beziehung freisteht, nicht bedenken, welchen Weg er einschlagen will. Die Lectüre selbst wird hie und da als cursorische und statarische unterschieden, so bedenklich auch diese principielle Unterscheidung erscheinen und gefordert werden muß, daß der Schüler auch einen Historiker, der sich doch am ersten cursorisch lesen läßt, nicht lese, ohne durch den Lehrer eine tiefere Einsicht von demselben zu gewinnen, als sie etwa durch seine Präparation und eine rasche Uebersetzung gewonnen werden kann. Sonst ist das Absehen darauf gerichtet, daß, soweit es ohne Beeinträchtigung der Gründlichkeit möglich ist, viel gelesen und in jedem Viertel- oder jedem Halbjahre immer ein ganzes Schriftwerk — abgesehen von den Historikern — zu Ende geführt, der Inhalt im einzelnen und ganzen erfaßt werde und die formale Seite der Composition zur Anschauung komme. Daraus ergiebt sich schon, daß von dem Schüler verlangt wird, daß er auf die Präparation und Repetition der behandelten Schriftsteller ernste Arbeit verwende. Freilich hat er heut zu Tage, man möchte fast sagen leider! zu viele Hülfsmittel, diese sich zu erleichtern. Um diesem Uebelstande vorzubeugen, wird von manchen Lehrern verlangt, daß eine bestimmte Ausgabe mit Anmerkungen in aller Händen sei, um auch die Anmerkungen besprechen

und die Ueberzeugung gewinnen zu können, ob dieselben mit Verstand benutzt sind und um zu dieser richtigen Benutzung anzuleiten. Bei andern Anstalten steht es den Schülern frei, welche Ausgabe sie gebrauchen wollen; wieder von andern wird in dem Unterrichte nur eine Textausgabe, wie solche in der Teubner'schen Sammlung vorliegen, gestattet, und durch die Behandlung der Interpretation sucht man die Einsicht und Ueberzeugung zu begründen, daß alle Anmerkungen und selbst die — wohlfeilen — Uebersetzungen, die Klagen und das Leid an so manchen Schulen, nicht ausreichen, um zu einem eindringenden Verständnisse zu gelangen und, was die Hauptsache ist, daß wer sich auf diese Stütze verläßt, bei dem Uebersetzen und bei der Repetition gar übel ankommen kann. Diese Repetition, so weit sie auf den Inhalt eingeht, wird gewöhnlich in lateinischer Sprache angestellt, selbst schon in Secunda, und eben vorzugsweise als Gelegenheit zum lateinisch Sprechen benützt, welche sonst in keiner Weise so günstig sich darbietet. Hinsichtlich der Realschüler mag die Bemerkung genügen, daß sie den lateinischen Unterricht, den sie in den untern Classen mit den übrigen gemeinsam gehabt haben, in ihren Classen, der untersten, neben Quarta, der zweiten, neben Tertia, und der ersten, neben Secunda, in je 3—4 Stunden fortsetzen und im günstigen Falle so weit kommen, daß sie Ovids Metamorph., Cäsar, Livius befriedigend übersetzen und verstehen lernen. Der Unterricht in der Grammatik und die Composition hat hauptsächlich den Zweck, sie mit der eben dazu erforderlichen Kenntnis der Sprache auszurüsten.

Der Unterricht in der griechischen Sprache beginnt bei den meisten Anstalten in Quarta mit 4, 5, 6 oder auch 7 Stunden und wird in den folgenden drei obern Classen mit je 6 Stunden fortgesetzt, so daß derselbe im ganzen sieben Jahre lang 22—25 wöchentliche Lehrstunden in Anspruch nimmt. Das Lyceum zu Hannover hat denselben in 6 Classen mit einjährigem Cursus in je 6 Stunden; ein paar andere Anstalten beginnen erst in Tertia und widmen ihm 6 Jahre wöchentlich nicht über 18 Stunden. Das Lyceum zu Hannover und das Gymnasium zu Lingen machen in der untersten Classe den Anfang mit dem homerischen Dialekt nach Ahrens griechischer Formenlehre und dem Lesen des 9. Buchs der Odyssee nach Ahrens Elementarbuch und gehen erst in der folgenden Classe zu dem attischen Dialekte über. Die übrigen Anstalten gehen gleich anfangs von diesem aus, und üben die Formen — meist nach Kühners Elementar-Gr. oder Schulgr., sowie nach der Grammatik von Rost oder Buttmann und den Elementarbüchern von Rost oder Jacobs — so ein, daß eben sowohl aus dem Griechischen ins Deutsche wie umgekehrt übersetzt wird. Diejenigen, welche dem Unterrichte 6—7 Stunden wöchentlich widmen, bringen es in der Declination und Conjugation zu einer befriedigenden Fertigkeit und Sicherheit und so können sie — hie und da ist dies herkömmlich — den Cursus der Classe damit schließen, daß sie durch das Lesen eines Abschnittes der Odyssee auch für die Lectüre des Homer eine, wenn auch geringe, immerhin nützliche Vorbereitung schaffen. Die Tertia hat die Aufgabe, die Kenntnis der Formenlehre zu erweitern und zu befestigen, so wie in die elementaren Theile der Syntax gründlich einzuführen. Es geschieht dies theils durch den grammatischen Unterricht, wobei die eben genannten Lehrbücher zu Grunde gelegt werden, theils durch das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische mit Benützung der Bücher von Kühner, Blume, Rost und Wüstemann. Dieses Uebersetzen wird in der Secunda neben dem Unterrichte in der Grammatik, in welchem vorzugsweise die Syntax in ihrem Zusammenhange zur Behandlung kommt, so wie auch in der Prima, wiewohl hier in geringerem Umfange und hauptsächlich zur Befestigung der Kenntnis der Grammatik, fortgesetzt. Diesem Theile des Unterrichts werden in Tertia 2—3, in Secunda 2, in Prima 1 Stunde gewidmet. Die Schriftsteller, welche gelesen werden, sind meist, in Tertia: Homer Odyssee und Xenoph. Anabasis, auch die Cyropäd., ferner Arrians Anab., Herodian, Jacobs Elementarbuch II. Cursus; in Secunda: Homer Ilias und Odyss., Herodot, Xenoph. Anabasis, Cyro-

päd. und Memorabil., Plutarch, Lysias, Plato (Apologie und Krito), Jacobs Attika; in Prima: Thucydides, Plutarch, Demosthenes, (Philipp., Olynth., pro coron., in Leptin.) Plato, (Sympos. Protag., Phaedo, Apologie, Krito,) Sophokles, Euripides, Aeschylos (Prometheus), Aristophanes (Nubes); die Anthologie der Lyriker von Stoll, Theokrit. Hinsichtlich der Ausgaben dieser Schriftsteller gelten dieselben Grundsätze, welche bei den lateinischen erwähnt sind. Ebenso sind die Forderungen an die Lernenden dieselben und ist besonders das Memoriren homerischer Verse auf der untern und mittlern Stufe hervorzuheben, ohne dasselbe auf der obern als beendet oder in Beziehung auf andere Dichter als ausgeschlossen zu bezeichnen. — Von dem Unterrichte zu dispensiren findet sich eben keine Veranlassung. Die neben den Gymnasien bestehenden Realclassen nehmen diejenigen Schüler auf, welche für ihren Beruf des Griechischen nicht bedürfen. Nur das Lyceum in Hannover macht hierin eine Ausnahme, es ertheilt den Nichtstudirenden, welche dasselbe besuchen, Dispensation. Dieser Fall kommt bei den übrigen Anstalten nur selten vor.

Das Hebräische wird von denen, welche sich der Theologie und Philologie widmen wollen, in Secunda angefangen und in Prima fortgesetzt. Es werden in der Regel vier Jahr lang 2 Stunden wöchentlich darauf verwandt; einige Anstalten haben dafür nur drei, das Andreanum in Hildesheim dagegen 5 Jahre, im ersten jedoch 1 Stunde wöchentlich. Indem man den Unterricht nach dem Elementarbuche von Seffer, Gesenius Grammatik und Lesebuch, beginnt, sucht man die Elementar- und Formenlehre einzuüben — wobei hie und da Metzgers Uebungsbuch Dienste leistet — und beginnt mit der Exposition historischer Stücke. In Prima wird die Grammatik in ihrem ganzen Umfange durchgearbeitet, — hier werden auch die Bücher von Ewald gebraucht, — doch kommt die Composition nicht eben zu Hülfe, gewöhnlich begnügt man sich mit sogenannten Extemporalien. Gelesen werden hier auch Psalmen und prophetische Stücke, doch ist man im allgemeinen zufrieden, wenn die Abiturienten im Stande sind ein historisches Buch ohne besondere Vorbereitung mit einiger Geläufigkeit zu übersetzen.

Von den neuern Sprachen kommt die französische und englische in Betracht, in Ostfriesland auch die holländische. Was das Französische betrifft, so zeigt sich darin bei den verschiedenen Anstalten weniger Uebereinstimmung, wovon die Ursache in der Verbindung mit den Realclassen und in der Weise, wie diese Verbindung vollzogen wird, zu suchen ist. — Fassen wir zunächst die Stundenzahl ins Auge, so schwankt dieselbe bei den Gymnasien zwischen 8—16, und zieht man die damit verbundenen, entweder ganz selbständigen oder theilweise mit den entsprechenden Gymnasialclassen Quarta, Tertia, Secunda combinirten Realclassen mit in Rechnung, so zeigt sich eine Differenz von 15—27 Stunden. Etwa die Hälfte der Gymnasien beginnt den Unterricht in Quinta, giebt eine gemeinsame Vorbereitung für das Gymnasium und die Realclassen, oder verlegt diesen vorbereitenden Unterricht in zwei Classen, die Quinta und Unter-Quarta. Andere legen den Anfang erst in Quarta für die Realisten, für die Studirenden in Tertia, andere haben mannigfache Combinationen, was weiter zu verfolgen unnöthig. In dem Vorbereitungsunterrichte werden der Sprache im Durchschnitt vier Stunden gewidmet und dies Zeitmaß wird für die Realclassen festgehalten, während dasselbe in den mittleren Classen des Gymnasiums Quarta und Tertia auf drei, in den beiden obern auf zwei beschränkt wird. Der Lehrmittel sind so viele, daß wir uns begnügen müßen die am meisten gebrauchten zu verzeichnen. Für den grammatischen Unterricht sind vorzugsweise zu nennen die Grammatik von Knebel, Plötz und Ahn; die letztern beiden bieten in besondern Elementarbüchern die geeignete Anleitung für die untere Stufe. Die Composition schließt sich auf dieser an den in diesen Lehrbüchern enthaltenen Stoff, sowie an das Uebungsbuch von Höchst, neben welchem auch in weiterem Fortschritte die Aufgaben von Ahn, die Stufenleiter von Fränkel, die Materialien von Meißner auftreten; in den obern Classen wird die Fortsetzung dieser Materialien, sowie die von Lucenay und Meyer, das Uebungsbuch von Probst, von Schnabel u. a. ge-

braucht. Den geeigneten Stoff für die Exposition bieten für die untere Stufe die schon genannten Elementarbücher von Plötz und Ahn, Télémaque, Numa Pompilius, das Lesebuch von Ebner, Lüdecking, Clottu und Hansing, welche letztere schon in die mittlern Classen hinführen und ihren Platz neben Orellis Chrestomathie, Voltaire (Charles XII.), Désobry, Barante u. a. einnehmen. In den obern Classen treten neben den bekannten Handbüchern von Ideler und Nolte, und dem Lesebuche von Lüdecking Th. II. folgende Schriftsteller und Dichter auf: Thierry (Guillaume le conquérant), Guizot (Charles I.), Delavigne (Louis XI.), Capefigue (Charlemagne), Arm. Hugo (Napoleon), Lamartine (La révolut. Française) Mignet, Montesquieu (Considerations), Voltaire (Henriade), Racine, Corneille, Molière, Scribe (Le verre d'eau), Beranger. — In dem vorbereitenden und dem zunächst folgenden Unterrichte wird der Composition mit Einschluß der Grammatik mehr oder mindestens eben so viel Zeit gewidmet, wie der Exposition; auf der mittlern Stufe, wie in den Realclassen pflegt — wiewohl gerade in diesen auf Fertigkeit im Schreiben großer Werth gelegt wird und die schriftlichen und mündlichen Uebungen, welche dazu führen, Zeit fordern — die Lectüre doch mehr hervorzutreten. In den obern Classen des Gymnasiums ist die Zeit nach beiden Beziehungen ziemlich gleich vertheilt. Bei der Lectüre nimmt man, doch nicht überall, Gelegenheit auch zum Sprechen anzuleiten, mehr freilich in der obern Realclasse als in Secunda und Prima; denn hier wird und kann bei der Beschränktheit der Stunden dieser Uebung nicht viel Zeit gewidmet werden. Es ist dies auch nicht durch die Aufgabe des ganzen Unterrichts geboten, da es für die Abiturienten genügt, einen leichten Prosaiker und Dichter geläufig zu übersetzen und eine von Verstößen gegen bekannte Regeln der Grammatik freie Arbeit zu liefern. Die Lehrer, welche den Unterricht ertheilen, haben nicht alle denselben Bildungsgang genommen; manche sind von dem Gebiete der classischen Philologie in das Studium der französischen Sprache und Literatur eingetreten und finden in diesem Unterrichte entweder allein oder doch theilweise — neben philologischem, historischem u. a. — ihre Wirksamkeit. An manchen Anstalten ist der Unterricht unter die Hauptlehrer so vertheilt, daß sie eines Fachlehrers nicht bedürfen. Indes hat die Erweiterung des Realunterrichts auch die Classe von Lehrern hervorgerufen, welche aus der französischen und englischen Sprache ihr Hauptstudium machen und insoweit als Fachlehrer auftreten, obgleich sie daneben in anderen Unterrichtszweigen, Geschichte, Geographie oder wenn sie, wie sehr oft der Fall, Theologen sind, in Religion und Hebräisch herangezogen werden. Neben diesen finden wir hie und da auch solche Lehrer für den französischen Unterricht, welche ihre Bildung in den Seminarien (für die Volksschule) erhalten haben, in der Regel jedoch nur in den untern und mittlern Classen, namentlich der kleinern Anstalten.

In dem englischen Unterrichte finden wir im ganzen dieselben Lehrer wie im französischen, d. h. die eben nach ihrem Bildungsgange classificirten. Die wissenschaftlich gebildeten Fachlehrer treten in den obern Classen gewöhnlich für beide Sprachen ein; wo ein solcher nicht vorhanden ist, übernimmt auch das Englische ein philologisch gebildeter Hauptlehrer; den seminarisch gebildeten Fachlehrern bleibt da, wo sie sind, die untere und mittlere Stufe des Unterrichts in den Realclassen vorbehalten. Was das Anfangsalter sowie die Stundenzahl, die auf diese Sprache verwandt wird, betrifft, so ist darin mehr Uebereinstimmung als im Französischen. Zunächst findet der Unterricht in den untern und mittlern Classen des Gymnasiums seinen Platz nicht, sondern beginnt erst in Secunda und wird durch Prima fortgeführt und es werden ihm gleichmäßig vier Jahre lang 2 Stunden wöchentlich gewidmet; dagegen nimmt er in den Realclassen seine Stelle ein und je nach der Organisation und Zahl derselben 8—12 Stunden in Anspruch, so daß die Gesammtzahl der Stunden zwischen 12—16 schwankt. In Secunda und Prima ist das Absehen vorzugsweise darauf gerichtet in die Literatur einzuführen und tritt deshalb die Lectüre ganz und gar in den Vordergrund. Die Composition hat nur den Zweck, die Kenntnis der Grammatik und Sprache zu

befestigen, ohne Fertigkeit und Gewandtheit im Ausdrucke zu erstreben. Es hat in dieser Beziehung das Englische zu dem Französischen ein einigermaßen ähnliches Verhältnis wie das Griechische zu dem Lateinischen. In den Realclassen dagegen wird auf die Composition mehr Gewicht gelegt, weil sie durch diese Uebungen nebst denen im Französischen einigermaßen das erreichen müßen, was das Gymnasium durch die Composition im Lateinischen zu erreichen sucht. Deswegen kommen die schriftlichen Uebungen, Exercitien, die sogenannten Extemporalien, mündliches Uebersetzen ins Englische, Repetition des Gelesenen in englischer Sprache zu Hülfe, wie im Französischen. Als Lehrmittel dienen die Vorschule und Grammatik von Fölsing und Wahlert, die Elementarbücher I. und II. von Callin, die Lehrbücher von Plate in 3. Abth., von Lacabanne, Behnsch u. a. Diese bieten meistens auch für die untere und zum Theil für die mittlere Stufe der Lectüre so wie der Composition ihren Stoff: dazu kommen für den ersten Zweck in den mittlern Classen mancherlei Chrestomathien, von Schütz, von Süpfle, von Plate, von Gantter I. und II. Cursus, von Regel, von Herrig, von Ahn, daneben Scott (Tales of a grandfather, Tales of the Alhambra, Scetchbook) Marryat, Cooper (Spy) Dickens (Cricket on the hearth), Washington Irving (Columbus), weiter auch in Secunda und der ersten Realclasse: Macaulay (history of England); in dieser auch Shakespeare (Merchant of Venice). Ziemlich allgemein jedoch wird dieser in Prima gelesen, neben Byrons und Scotts poetical works, Sheridan (the school for scandal). Für die Composition werden ferner gebraucht die Anleitung von Wahlert, Herrigs Aufgaben, Meißners Materialien, Callins Hülfsbuch zum Uebersetzen ins Englische, die Musterstücke von Gruner u. a.

Der Unterricht im Deutschen nimmt, wenn wir von den Vorbereitungsclassen absehen, in welchen für denselben in der Regel 6 Stunden ausgesetzt sind, in Sexta und Quinta wie auch in den Realclassen 4, in dem Gymnasium von Quarta bis Prima 3 Stunden in Anspruch. Das nothwendigste Erforderniß für denselben auf der untern Stufe ist das den nach allen Seiten hin geeigneten Stoff enthaltende Lesebuch. Ein solches findet sich denn auch überall, wie der Kinderschatz von Schulze und Steinmann, das Buch von Oltrogge I. und II. Cursus, von Wackernagel Th. 1. und 2., von Kühnemund Th. 1. und 2., und in den katholischen Anstalten das von Bone. Daran schließen sich alle hier vorkommenden Uebungen an, das Lesen, das Lernen von Gedichten, das Erzählen, die schriftliche Darstellung, soweit davon die Rede sein kann, Grammatik — für diese wird vielfach, wenn auch nicht überall, ein Buch, wie Peters Grundregeln der deutschen Sprache, Hoffmanns Elementargrammatik, Jahns Sprachlehre, Dieckhoffs Leitfaden zu Hülfe genommen — endlich die Orthographie, welche nach den von dem Oberschulcollegium veröffentlichten „Regeln der Rechtschreibung" eingeübt wird. Auch auf der folgenden Stufe schließt sich der Unterricht, wenn auch nicht in dem Maße und weniger in Tertia als in Quarta, an ein solches Buch an, wie Wackernagel Th. III., Bach, Mager, Oltrogge Th. III., Bone, zu denen noch andere geeignete Bücher, wie Schwabs Sagen des Alterthums, Klopps deutsche Sagen sowie Sammlungen von Gedichten wie von Echtermeyer, Volckmar u. a. kommen. In Tertia nehmen die Balladen von Schiller und Uhland eine hervorragende Stelle ein; dazu kommt hie und da schon ein Drama von Schiller (Tell, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart) und von Körner. Was die Realclassen betrifft, so steht die dritte, wenn sie selbständig ist, der Quarta, die zweite der Tertia gleich und ist über sie hier nichts weiter zu bemerken, als daß sie sich bei der größern Stundenzahl in dem Unterrichte mehr ausdehnen können. Die erste hat den Cursus der Secunda. In diesem werden bei der Lectüre Sammlungen zu Grunde gelegt, wie Götzingers Dichtersaal oder Kurz Handbuch der poetischen Nationalliteratur der Deutschen Abth. I., Hüppe, Bone (in den katholischen Anstalten), oder nach freier Wahl lyrische Gedichte von Schiller und Göthe sowie Dramen, Götz von Berlichingen, Tell u. a., Cid von Herder, Lessing Emilia Galotti gelesen und erklärt. Dazu tritt in den meisten Anstalten das Mittel-

hochdeutsche nach dem Elementarbuche von Schädel und Kohlrausch. Dies wird in Prima fortgesetzt und gewöhnlich werden Ph. Wackernagels „Edelsteine", die Nibelungen, die Gudrun und die Auswahl der Minnesänger von Volckmar gelesen; die Lectüre von Dramen von Lessing (Nathan), Göthe und Schiller wechselt damit ab. Und wie in allen vorhergehenden Classen gelegentlich einzelnes zur Kenntnis der Literatur gegeben wird, so ist man hier meistens bemüht in die wichtigsten Perioden, so weit es die Verhältnisse gestatten, durch zusammenfassenden Vortrag gründlicher einzuführen, ohne daß dazu ein besonderes Lehrbuch herbeigezogen wird. An diese Lectüre schließen sich meistens die Declamationsübungen in den untern und mittlern Classen, das Vortragen von Gedichten, und freie Vorträge und Reden über selbstgewählte oder gegebene Themata in den obern. Die Grammatik bildet, von der untern Stufe abgesehen, im allgemeinen keinen besondern Theil des Unterrichts, mit Ausnahme der katholischen Anstalten, welche dieselbe bis in Secunda festhalten und namentlich die Satzlehre ausführlich behandeln. Die protestantischen begnügen sich das Erforderliche theils bei der Lectüre und den Aufsätzen zu geben, theils bei dem Mittelhochdeutschen eine tiefere Einsicht von dem historischen Standpuncte aus zu vermitteln. Was die Anforderungen an die Aufsätze betrifft, so herrscht darüber wohl im ganzen ziemliche Uebereinstimmung, daß sie nur Reproductionen sein und ihre Aufgabe in dem Gebiete des Unterrichts — in der Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und besonders in der Lectüre der alten und deutschen Classiker — finden sollen. In dieser Weise, nimmt man an, werde es dem Lernenden niemals an Stoff fehlen, worauf doch zunächst alles ankommt, und sodann führe ihn die Nothwendigkeit, Bekanntes in einer bestimmt begrenzten Aufgabe zusammenzufassen, unter bestimmte Gesichtspuncte zu ordnen, im einzelnen näher zu verfolgen und zu entfalten, und zu einem Ganzen zu gestalten, auf dem natürlichen Wege zu der rechten Verarbeitung und Durchdringung des mit dem Gedächtnisse Aufgenommenen. In der Ausführung dieses Grundsatzes herrscht wohl noch nicht dieselbe Uebereinstimmung wie in der Anerkennung seiner Richtigkeit und Zweckmäßigkeit. Ohne jedoch die Abweichungen im einzelnen zu berücksichtigen, dürfen wir es als selbstverständlich annehmen, daß die eignen schriftlichen Arbeiten, welche unter dem Namen „Aufsätze" in den untern Classen vorkommen, nur in der Nacherzählung dessen, was in der Geschichte, in den Mittheilungen über berühmte Männer vorgetragen ist, bestehen können. Selbst die Quarta geht im wesentlichen nicht über die Erzählung hinaus, wozu der Geschichtsunterricht und die Lectüre sowie auch wohl besondere, in die Augen fallende Vorkommnisse und Ereignisse den Stoff bieten. Die Tertia hat neben der Erzählung und Beschreibung die Aufgabe, den Inhalt eines Stückes eines gelesenen Classikers darzustellen, Uebersetzungen aus demselben zu geben, sich auf Grund einer besondern Veranlassung in der Briefform zu versuchen, ein Sprüchwort, eine Sentenz, die vorgekommen, durch historische Beispiele zu erläutern und auch in Form der Abhandlung Ursachen oder Wirkungen einer bekannten historischen Thatsache darzulegen. Die Abhandlung ist dann besonders Aufgabe der obern beiden Classen und zwar in der durch den Standpunct einer jeden bedingten Stufenfolge, ohne jedoch eine aus den Quellen zu schöpfende historische Darstellung, den Nachweis des Gedankenganges und der Gliederung einer Rede, eines lyrischen Gedichtes, eines Chorgesanges u. a. auszuschließen. Den Stoff bieten meistens wohl Fragen nach den Ursachen und Wirkungen von Ereignissen, wie sie in der Lectüre der alten Classiker und im Geschichtsunterricht begegnen, daneben aber auch die in diesem Kreise sich haltenden, an einzelne Thatsachen und Aussprüche sich knüpfenden Beweisführungen und Beurtheilungen. Rationelle Aufgaben werden weniger bearbeitet. Zu wünschen ist, daß die Chrie immer mehr in ihre wohl berechtigte Stellung eintritt. — Neben den Aufsätzen finden sich in diesen obern Classen, den Declamationsübungen in den vorhergehenden entsprechend, Redeübungen. In Secunda bestehen sie in der Regel aus Vorträgen historischen Inhalts, über selbstgewählte oder gegebene Themata ausgearbeitet, in Prima wird die Rede gefordert, freilich nicht

überall und nicht in gleichem Maße. Bei diesen Arbeiten wird aus dem Gebiete der Rhetorik überall mehr oder weniger das dem Schüler Dienliche und Förderliche mitgetheilt und meistens die inventio und dispositio fleißig an Beispielen geübt, so wie die elocutio bei der Correctur der schriftlichen Leistungen die ihr gebührende Berücksichtigung findet. Außerdem giebt die Lectüre der Dichter Veranlassung zu metrischen Uebungen.

Der historische Unterricht soll allerdings „für eine übersichtliche Kenntnis der Weltgeschichte Sorge tragen und die Gedächtnisübung in dem Factischen besonders in den untern und mittlern Classen im Auge behalten," gleichwohl ist durch die Bestimmung der Instruction für die Maturitätsprüfung, nach welcher die Prüfung der Abiturienten sich auf die römische Geschichte bis auf Augustus, die griechische von 500—323 und die deutsche von Carl dem Großen an beschränken, in diesem Gebiete aber eingehende Kenntnis und Verständnis fordern soll, der an sich ungemessene Stoff gehörig begrenzt. Diese Gesichtspuncte sind dann auch für den Unterricht in den Anstalten maßgebend; es bleibt ihnen aber überlassen, wie sie den Forderungen nachkommen wollen. Uebereinstimmung findet sich darin, daß überall drei Curse angenommen werden, für die untern, mittlern und obern Classen, und in jeder Classe 2, seltener 3 Stunden für den Unterricht ausgesetzt sind; allein schon in der Auffassung und Bestimmung des eigenthümlichen Wesens eines jeden geht man aus einander, doch vielleicht mehr in dem Namen als in der Sache. Einige wenige Anstalten nennen diese Curse in herkömmlicher Weise den biographischen, den ethnographischen und universalhistorischen, die meisten suchen auf der untern Stufe durch Erzählung von „Geschichten" oder der merkwürdigsten Begebenheiten in das ganze Gebiet einzuführen, auf der mittlern zusammenhängende Kenntnis zu geben und die wichtigen chronologischen Data einzuprägen, und auf der obern endlich die bis dahin gewonnenen Kenntnisse intensiv wie extensiv — namentlich für die neuere Zeit — zu vervollständigen, durch Rücksicht auf den Gang und Fortschritt der Cultur das Detail zu beleben und in klare faßliche Uebersicht zu bringen. Die Vertheilung des Stoffs muß darum schon verschiedenartig ausfallen, weil je nach dem Mangel oder Vorhandensein einer Vorschule der Unterricht früher oder später beginnt und auch die Vereinigung der Realclassen mit denen des Gymnasiums öfters besondere Rücksichten fordert. Wir können deshalb darüber im allgemeinen nur sagen, daß der vorbereitende Cursus, in die Vorclassen sowie Sexta und Quinta fallend, Sagengeschichte und Erzählungen der merkwürdigsten Begebenheiten aus der alten griechischen, römischen und deutschen Geschichte umfaßt. Doch ist da, wo dieser Unterricht durch mindestens zwei Classen durchgeführt ist, die mehr zusammenhängende Behandlung der ersten Perioden der griechischen und römischen Geschichte nicht ausgeschlossen. Dadurch wird indes nur für den zweiten Cursus — Quarta und Tertia — eine erweiternde Vorbereitung geschafft. In diese beiden, sowie die ihnen zur Seite stehenden Realclassen fällt der zusammenhängende Vortrag der griechischen, römischen und deutschen Geschichte und zwar so: entweder wird in Quarta die alte Geschichte bis auf Alexander einerseits und August andererseits und die deutsche bis zur Reformation fortgeführt, was freilich nur möglich, wenn in Quinta hinlänglich vorgearbeitet ist, und in Tertia die deutsche zu Ende — bis 1815 — gebracht und das Pensum der Quarta repetirt; oder es kommt in Quarta nur die alte Geschichte innerhalb des bezeichneten Zeitraums zur Behandlung und die deutsche verbleibt der Tertia ganz und zwar hie und da bis zur Reformation, an andern Orten bis 1648 und endlich auch bis 1815. Die oberen beiden Classen haben ihren besonderen Cursus, in dem das nun im allgemeinen bekannte Gebiet im weiteren Umfange durchmessen wird. Denn die alte Geschichte wird in Secunda von neuem begonnen, und es finden meist die orientalischen Völker eine größere Berücksichtigung, als ihnen früher gelegentlich bei den Perserkriegen hat zu theil werden können; die Griechen und Römer kommen als die Culturvölker des Alterthums in ihrer Blütezeit zur Betrachtung, und daneben das Mittelalter; Prima hat dann die Aufgabe, den Verfall der alten Staaten im Zusammen-

hange zu zeigen und die neuere Geschichte zu Ende zu führen. Hiebei nimmt man auf die Schriftsteller, welche gelesen werden, Herodot, Livius, Sallust in Secunda — Thucydides, Demosthenes, Tacitus in Prima — Rücksicht und geht das in jener Classe behandelte Pensum in dieser repetitionsweise wieder kurz durch. In der mittlern und neuern Geschichte bildet das deutsche Volk stets den Mittelpunct, die übrigen werden da, wo sie eintreten, je nach der Bedeutung, die sie haben, mehr oder weniger ausführlich in Betracht gezogen und so zu sagen in Excursen behandelt. Die erste Realclasse hat insofern einen von der Secunda unterschiedenen Cursus, als die alten Völker zurücktreten und das deutsche besonders hervortritt und die neuere Geschichte der übrigen in größerem Umfange zum Vortrage kommt. Ueberall wohl wird bei diesem Unterrichte ein Lehrbuch gebraucht, auf der untern Stufe der Leitfaden von Markgraff, Welter, Stüve I. Cursus, Dietsch, die Tabellen von Kohlrausch, von Schuster, auf der mittlern theils dieselben theils andere, die deutsche Geschichte von Kohlrausch, der Grundriß von Pütz (für mittlere Classen), der Leitfaden von Stüve II. Cursus, die Weltgeschichte von Dittmar, auf der obern ebenfalls Dittmar, Pütz Grundriß (für die obern Classen), Stüve, Cursus II., Beck u. a. Indes dienen hier diese Bücher im eigentlichen Sinne nur als Leitfaden, der Vortrag, anknüpfend an das, was vorausgesetzt werden kann, giebt das Erforderliche, um Fehlendes zu ergänzen und Verständnis zu schaffen. An die Schüler wird die Forderung gestellt, daß sie dem Vortrage folgen und sich ihn durch eigenes Studium im wesentlichen aneignen. Dieser Forderung kann jeder, welcher nur überhaupt Lust und Liebe zur Sache hegt, mit nicht zu großer Arbeit recht wohl nachkommen.

Die Geographie hat ihre Stelle in den untern und mittlern Classen, in den beiden obern wird sie bei der Geschichte berücksichtigt, indem früher Gelerntes in Erinnerung gebracht und das dem gerade vorliegenden Gegenstande Entsprechende hinzugefügt wird. Hiefür ist an manchen Anstalten neben den beiden Stunden für Geschichte noch eine dritte ausgesetzt. Uebrigens werden der Geographie 2 Stunden wöchentlich gewidmet etwa mit Ausnahme der untern und der Realclassen, wo hie und da 3 bis 4 vorkommen. Die üblichen Lehrbücher sind: das von Daniel sowie der Leitfaden von demselben, ferner die von Oppermann Curs. I. und II., von Hartmann I. und II. Curs., von Volger I. und II. Curs., von Stahlberg, von Meurer (in den katholischen Anstalten) auch die nautische Geographie von Metger, das Handbuch von Rougemont. Dazu kommen die Atlasse von Stieler, Sydow, Lichtenstern, Schubert, Glaser und von Roon, Lange. Wandkarten und Globus werden nirgends fehlen, auch ein Tellurium findet sich nicht selten. Was die Methode des Unterrichts betrifft, so ergiebt sich schon aus den angeführten Lehrbüchern zum Theil wenigstens, daß sie die „neuere" ist und sich auf die Resultate, welche die Umgestaltung oder vielmehr Gestaltung der Wissenschaft gebracht hat, stützt. So wird denn überall damit der Anfang gemacht, daß die Lernenden durch den Globus und die Wandkarte von der Gestalt der Erde und der Lage der Welttheile u. s. w. eine Anschauung gewinnen und zu diesem Zweck ihre eigene Karte gebrauchen lernen. Nachdem in den einfachsten und gröbsten Umrissen der Grund zu weiterem Fortschreiten gelegt ist, geht der Unterricht zu Europa über, um durch die Betrachtung der äußern Glieder ein Bild desselben einzuprägen, durch allmähliches Vorgehen von den Küsten nach dem Binnenlande und das Verfolgen der Gebirgszüge und des Laufs der Flüsse dasselbe erweiternd. Erst nachdem die physische Beschaffenheit des Erdtheils einigermaßen zur Anschauung gebracht ist, wird zu der Betrachtung der einzelnen Länder in ähnlicher Weise fortgeschritten. Einige wenige Anstalten nehmen den umgekehrten Weg und halten noch an der Methode „synthetischer Aufeinanderfolge" fest, von der besondern Heimat zur Provinz, zu dem Königreich u. s. w. fortschreitend. Ohne die Vertheilung des Stoffes unter die einzelnen Stufen weiter verfolgen zu können, bemerken wir noch, daß abgesehen von andern Forderungen, das Kartenzeichnen — hie und da auch nach Kartennetzen — geübt wird.

Die Naturgeschichte bildet einen Unterrichtsgegenstand der untern und theilweise auch der mittlern Stufe des Gymnasiums so wie für die Realclassen. In der Anfangsclasse beschränkt sich der Unterricht in 2 Stunden in der Regel darauf, durch Erzählungen und Beschreibungen aus der Thier- und Pflanzenwelt das Interesse zu wecken und an Abbildungen oder wirklichen Exemplaren die Beobachtung zu erregen und zu schärfen. In den folgenden Classen Quinta und Quarta (in 2 Stunden) wird abwechselnd im Sommer Botanik, im Winter Zoologie gelehrt. Tertia kommt meist nur da zur Theilnahme an diesem Unterricht, wo sie mit einer Realclasse verbunden ist. Die Realclassen behandeln (in 2 Stunden) dieselben Gegenstände ausführlicher und fügen dann in der Regel auf der obern Stufe die Mineralogie hinzu. Als Lehrbücher sind anzumerken auf der ersten Stufe der Leitfaden von Lueben, von Milter, von Leunis, dann die Schulnaturgeschichte und auch die Synopsis von diesem und das Lehrbuch von Prestel.

Der Gang des Rechenunterrichts in dem Gymnasium ist verschieden, je nachdem derselbe in einer Vorschule vorbereitet ist oder nicht, so wie auch nach der Theilung und Abstufung der Classen und der frühern oder spätern Abscheidung der Realclassen oder der theilweisen Combination derselben mit denen der Humanisten. Sehen wir von diesen Besonderheiten ab und fassen das im ganzen Gemeinsame ins Auge, so fällt dieser Unterricht in die drei untern Classen. Er schließt sich meistens den bekannten und bewährten Büchern von Krancke an, — daneben kommen andere, wie das Rechenbuch von Brand, von Löbnitz, von Flickenschildt, wenig vor — und sucht die darin niedergelegte, auf den Grundgedanken von Pestalozzi zurückgehende Methode in lebendig anregender Weise durchzuführen und zur Geläufigkeit zu bringen. Auf Sexta und Quinta fallen in der Regel — in je 4 Stunden — die 5 ersten Abschnitte; zu der Bruchrechnung kommt noch wohl das eine und andere aus Abschnitt 6 und 8; auf Quarta Abschnitt 6, 8, 10 und 11. Außerdem wird in den Realclassen in der dem Standpuncte entsprechenden Weise das praktische Rechnen fortgesetzt, um in der Decimal- und Buchstabenrechnung und den Rechnungsarten des geschäftlichen Lebens, Münz- und Wechselkunde volle Sicherheit und Fertigkeit zu geben.

Der mathematische Unterricht beginnt in manchen Anstalten schon in Quarta neben dem Rechnen — für beides 3—4 Stunden, gewöhnlich mit einem propädeutischen Cursus der Geometrie, Lehrsätze aus dem Gebiete des Dreiecks, Parallelogramms und Kreises erörternd und Uebungen in Lösung von Aufgaben anstellend. Der Cursus der folgenden Classe, Tertia hat — in 3—4 Stunden — die Aufgabe, das Pensum der Quarta weiter auszuführen und strenger zu begründen, in der Arithmetik die Buchstabenrechnung, entgegengesetzte Größen, Proportionen, Gleichungen mit einer und mehreren unbekannten Größen, in der Geometrie die Lehre von den Winkeln, Parallellinien, Congruenz der Dreiecke, Construction des Parallelogramms, Anfangsgründe vom Flächeninhalt u. s. w. In Secunda wird beides — in 3—4 Stunden — fortgesetzt, in der Arithmetik kommt zu den Gleichungen die Lehre von den Potenzen, Wurzeln, quadratische Gleichungen ersten Grades, Gleichungen des zweiten Grades mit einer und mehreren unbekannten Größen und auch wohl Logarithmen; in der Geometrie die Lehre von der Aehnlichkeit und dem Flächeninhalt der Figuren und vom Kreise. In Prima wird hinzugefügt — in 3—4 Stunden — die Theorie der Logarithmen, Progressionen und findet eine Wiederholung der Pensa, welche in den vorhergehenden Classen in beiden Disciplinen behandelt sind, statt. Dazu kommt ebene Trigonometrie und meistens auch Stereometrie. Die Realclassen verwenden auf diesen Unterricht incl. des Rechnens 5—6 Stunden, müßen demnach weiter gehen, als die ihnen entsprechenden Classen der Studirenden. In allen Classen wird von den Schülern die Lösung von Aufgaben verlangt. Das Ziel des Unterrichts ist in der Instruction für die Maturitätsprüfung dahin bestimmt, daß, abgesehen von der Fertigkeit im Rechnen, Bekanntschaft mit den Lehren der Arithmetik bis zu den Logarithmen incl. in ihrem Zusammenhange, Uebung in Behandlung einfacher und quadratischer Gleichungen, Kenntnis der Planimetrie und einige Fertigkeit in Constructionen

und endlich einige Kenntnis der ebenen Trigonometrie gefordert wird. Mit gutem Grunde geht der Unterricht, wie in allen andern Fächern, etwas weiter, um dies Ziel desto gewißer zu erreichen. Was die Hülfsmittel des Unterrichts betrifft, so legen manche Lehrer kein Buch zu Grunde, sondern geben in freiem Vortrage das Erforderliche und lassen darnach die Schüler ihre Hefte ausarbeiten; andere haben ihr eigenes Lehrbuch, Ludowieg „Grundriß der reinen Mathematik", „Elementare Stereometrie", Haage „Compendium"; ferner Prestel und Schoof; außerdem werden gebraucht das Lehrbuch der Geometrie und Arithmetik von Hartmann, die Elementarmathematik von Wittstein, die Lehrbücher der reinen Mathematik von Koppe, von Lückenhoff, Tellkampf u. a.

Die Physik kommt regelmäßig nur in Prima und der ersten Realclasse vor; wenige Anstalten machen damit den Anfang schon in Secunda, in 1 oder auch 2 Stunden, um eine Vorbereitung für Prima zu geben. In dieser wie in der ersten Realclasse sind dieser Disciplin gar 2 Stunden gewidmet. Der vorbereitende Cursus sucht über das ganze Gebiet zu orientiren und behandelt dann mehr oder weniger ausführlich die Eigenschaften der Körper, auch wohl die Lehre von der Wärme, der Elektricität und dem Magnetismus. In Prima wird dasselbe wiederholt und die Lehre von den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung hinzugefügt; sonst fällt der Classe die Aufgabe zu, alle diese Materien, soweit es in dem zweijährigen Cursus möglich ist, abzuhandeln. Dasselbe gilt von der ersten Realclasse. Ein ausreichender physikalischer Apparat steht überall zu Gebote. Als Lehrbücher sind zu nennen das von Müller, von Koppe, von Fischer, von Trappe und die Aufgaben von Fliedner.

Die philosophische Propädeutik findet in den Gymnasien mit Ausnahme des zu Meppen, welches 1 Stunde dafür verwendet, keine Stelle. Man ist zwar ziemlich darüber einverstanden, daß das, was man in derselben anstrebt, seine Berechtigung hat, glaubt aber nicht zur Erreichung desselben eines besondern Lehrcursus zu bedürfen. Abgesehen davon, daß der Unterricht in den obern Classen nach Form wie Inhalt eine solche Propädeutik ist, verlegt man die Objecte derselben in andere Stunden. Die einschlagenden Puncte der Logik werden in dem deutschen Unterrichte, Geschichte der Philosophie und Einführung in das ganze Gebiet bei der Lectüre des Plato und Cicero gegeben, andere wesentliche Stücke bei der christlichen Lehre (Dogmatik und Ethik) erledigt.

Unterricht im Gesang findet sich, da er von dem Oberschulcollegium kräftig gefördert wird, mit wenigen Ausnahmen in allen Lehranstalten, wenn auch nicht überall in gleichem Umfange. Einige haben denselben nur in den untern Classen und vielleicht noch in Quarta als Classenunterricht, und beschränken sich in etwa 3—4 Stunden auf die elementaren Uebungen und ein- oder höchstens zweistimmigen Choralgesang. In den meisten der übrigen ist der Unterricht für alle Classen obligatorisch, indem nur diejenigen von demselben dispensirt werden, welche in der Stimmwandlung begriffen sind oder wegen Schwäche der Stimme oder aus Rücksichten auf ihre Gesundheit nicht theilnehmen können. Die Zahl der Stunden ist bei den Anstalten verschieden, schwankt zwischen 4—8. Die Schüler werden in der Regel in zwei Abtheilungen gesondert, die erste, die zwei oder drei untern Classen umfassend, hat die elementaren Uebungen anzustellen, und dann Choräle und andere geeignete Lieder einstimmig zu singen. Diejenigen, welche hinlänglich vorbereitet sind, treten in die obere Abtheilung über. Diese begreift diejenigen, welche in dem vierstimmigen Chorgesange mitwirken können. In dieser sind demnach Schüler aus allen Classen vereinigt. Einige wenige Anstalten geben die Vorbereitung für den Chorgesang in drei Abtheilungen, indem sie die Vorübungen nach den untern, mittlern und obern Classen in den verschiedenen Stimmen vorausgehen lassen und neben dem Chorgesange ununterbrochen fortsetzen. Dieser ist aber das Ziel, das der Unterricht zu erreichen strebt. Die nöthigen Lehrmittel, Musikalien und ein Flügel, stehen dabei zu Gebote. Die gemeinsamen Productionen sind theils in Schulconcerten, theils bei Schulfeierlichkeiten zu ersehen. Die Instrumentalmusik wird dem eignen Ermessen der Schüler überlassen.

Eben so wie der Gesang ist das Zeichnen fast überall zu finden. In den untern wie in den Realclassen ist es meist obligatorisch, auf der mittlern und obern Stufe des Gymnasiums facultativ. Die Stundenzahl schwankt zwischen 4—10 Stunden. Der Unterricht beginnt mit dem Zeichnen einfacher geradliniger Gegenstände, mit den Linienumrissen geometrischer Figuren, schreitet dann fort zu den Linienumrissen perspectivischer Figuren und weiter zum Zeichnen von einfachen Körpern oder Theilen von Körpern, hie und da nach Nachbildungen in Holz mit Anleitung, wie sie nach den Regeln der Perspective darzustellen sind. Ist auf diesem Wege eine hinlängliche Fertigkeit erworben, so überläßt man es der eigenen Neigung und Wahl der Lernenden, an welchen Objecten der Kunst, zu der ihnen der Zugang gebahnt ist, sie sich weiter versuchen wollen. Die Vorlagen, welche jede Anstalt in ausreichendem Maße besitzt, für das Zeichnen von Bäumen, Blumen, Landschaften, Köpfen, Thieren, menschlichen Figuren u. s. w., beschränken die Wahl nicht.

Der Schreibunterricht erstreckt sich, von der Vorschule abgesehen, wo in jeder Classe 4—6 Stunden dafür ausgesetzt sind, auf die untern drei Classen, nur hie und da noch auch auf Tertia, und dann auf die beiden untern Realclassen, oder wenigstens auf die unterste. Die Zahl der Stunden ist in den Anstalten sehr verschieden. Während manche in Sexta 4, in Quinta 3, und dann in den folgenden Classen je 2 Stunden haben, im ganzen also 11—12, beschränken andere den Unterricht auf die untern drei Classen mit je 2 Stunden. Uebrigens sind alle Schüler verpflichtet, an demselben theilzunehmen. Die Methode des Unterrichts ist im allgemeinen die s. g. amerikanische in mannigfaltigen Modificationen, im Anfange das Taktschreiben in Uebung und im weitern Fortschritte die Vorlagen damit in Uebereinstimmung.

Das Turnen ist jetzt überall eingeführt. Jede Anstalt ist seit 1848 durch die Bewilligungen aus Landesmitteln in den Stand gesetzt, einen wohl eingerichteten Turnplatz zu gewinnen. Außerdem sind von der Regierung zwei Turnlehrer angestellt, welche die Pflicht haben, die einzelnen Anstalten zu besuchen und die Uebungen einzuleiten und im Gange zu erhalten. Außerdem ist fast überall ein der Sache kundiger Lehrer mit der besondern Leitung und Aufsicht beauftragt. Gewöhnlich ist der ganze Cötus in zwei Abtheilungen getheilt, von denen jede wöchentlich zweimal 2—4 St. turnt. Bei manchen Anstalten haben diese Uebungen nur im Sommer statt, weil es an einem Turnsaale fehlt. Die Theilnahme wird den Schülern oder den Eltern derselben meistens freigestellt; indes sind nur die von der Zahlung eines Beitrags für die Turnanstalt — gewöhnlich 1 Thlr. im Jahre — befreit, deren Gesundheitszustand eine Theilnahme nicht gestattet.

Das nachstehende Schema mag die Vertheilung des Unterrichtsstoffs in dem Gymnasium und den damit verbundenen vollständigen Realclassen nach einem ungefähren Durchschnitt übersichtlich geben. Bei den Progymnasien ist wegen der großen Verschiedenheit dies nicht möglich. Es folgt deshalb das Stundenverzeichnis einer der vollständigeren Anstalten, welches für die erste Classe im allgemeinen gegeben wird, ohne die Trennung der „Realisten" und „Humanisten" in manchen Stunden zu berücksichtigen; auch die Vorschule ist nicht in Betracht gezogen; ferner der Stundenplan der höhern Bürgerschule in Hannover.

Stunden.

	Gymnasium.						Realclassen.		
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	I.	II.	III.
Religion	2	2	2	2	3	3	2	2	2
Deutsch	3	3	3	3	3	4	4	4	4
Lateinisch	9	9	9	9	9	9	4	4	4
Griechisch	6	6	6	6					
Französisch	2	2	3	2	3		4	4	4
Englisch	2	2					4	4	2
Hebräisch, facult.	2	2							
Geschichte	3	3	3	2	2		2	2	2
Geographie			2	2	2	4	2	2	2
Naturgeschichte					2	2	2	2	2
Physik	2								
Mathematik u. Rechnen	3	3	4	4	4	4	6	6	6
Schreiben				2	2	4			2
Zeichnen, facult.	(2)	(2)	(2)	(2)	2	2	2	2	2
	32	32	32	32	32	32	32	32	32

Dazu kommt Singen für jeden Theilnehmenden in 2 Stunden und Turnen.

	Progymnasium.				
	I.	II.	III.	IV.	V.
Religion	2	3	3	4	4
Deutsch	3	3	4	6	6
Lateinisch	8	5	6	6	
Französisch	4	3	4		
Englisch	3	3			
Griechisch, facult.	4				
Geschichte	2	2	2		
Geographie	2	2	2	2	2
Naturgeschichte	2	2	1		
Anschauungsunterricht					4
Mathematik u. Rechnen	6	6	4	4	5
Schreiben		2	2	4	5
Zeichnen	2	2	2	1	
Singen	1	2	2	1	
Turnen, zweimal.	35	35	32	28	26

Stundenplan der höhern Bürgerschule in Hannover.

	Realschule.						Vorschule.				
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	Summa
Religion	2	2	2	2	3	3	4	4	3		25
Deutsch	4	4	4	4	4	4	6	8	8	10	56
Französisch	4	4	4	4	4	4					24
Englisch	3	3	4	4							14
Lateinisch	2	3	4	4	4	5	4				26
Mathematik	4	4	4	2							14
Rechnen	2	2	2	2	4	4	6	6	6	4	38
Geschichte	2	2	2	2	2	2	1	1			14
Geographie	2	2	2	2	2	2	1	1	1		15
Naturlehre	2	2									4
Chemie u. Mineralogie	4	2									6
Naturgeschichte			2	2	2	2			2	2	12
Schönschreiben			2	2	3	3	4	6	6	4	30
Handzeichnen	2	2	2	2	2	2					12
Linearzeichnen	(3)	(3)									
Singen	(1)	(1)	(1)	(1)	2	1	2				5
Summa	33	32	34	32	32	32	28	26	26	20	295

In dem Vorstehenden ist der Lehrplan der Gymnasien und der mit denselben verbundenen Realclassen dargestellt. In Beziehung auf die Progymnasien mag es genügen zu bemerken, daß bei aller unter ihnen sichtbaren Verschiedenheit dasjenige den Gegenstand des Unterrichts bildet, was in den untern und theilweise in den mittlern Classen der Gymnasien vorkommt, mit der Ausnahme, daß das Lateinische meist später angefangen und in weniger Stunden gelehrt wird und das Griechische in der Regel nur privatim erlernt wird. Die einzige vollständige und selbständige Realschule in der Stadt Hannover hat 6 Classen und eine Vorschule von 4 Classen.

Eine Reifeprüfung ist für die Realschüler noch nicht eingeführt. Doch ist vorgeschrieben, daß die, welche in gewiße Zweige des Staatsdienstes eintreten wollen, wie das Postfach und Baufach, die erste Classe einer Realschule zwei Jahr lang besuchen und den besonders normirten Anforderungen genügen müßen, um zugelassen zu werden. Das ihnen zu ertheilende Zeugnis muß ausdrücklich aussprechen, daß sie jenen Anforderungen entsprechen.

Unter demjenigen, was wir zur Beantwortung einiger den Unterricht betreffenden Fragen noch weiter hinzuzufügen haben, bemerken wir zunächst, daß die Beschäftigung vereinigter Abtheilungen in einer Classe nur in beschränktem Maße vorkommt; manche Anstalten, welche Lehrkräfte genug haben, die Classen überhaupt oder wenigstens in den Gegenständen, in denen eine Ungleichheit der Lernenden besonders störend sein würde, in zwei Abtheilungen zu trennen, kennen dieselbe gar nicht. Die übrigen kommen hauptsächlich nur dadurch in den Fall darauf Bedacht zu nehmen, wenn mit den eben in eine Classe Eingetretenen eine Sprache, wie die französische, griechische, englische, zu beginnen ist, welche die alten Mitglieder derselben schon getrieben haben. In diesem Falle wird die Beschäftigung beider Abtheilungen dadurch erleichtert, daß die Anfangsgründe der jüngern als Repetition für die ältere benutzt wird und zwar so, daß die Mitglieder derselben zum Vortragen des gerade behandelten Pensums angehalten und außerdem angewiesen werden, die Anfänger privatim zu unterstützen. Ist dies nicht möglich, so hat jede Abtheilung ihr besonderes Pensum und der Lehrer nimmt dasselbe mit jeder so durch, daß auf die eine und andere Weise die Mitglieder beider beschäftigt werden. Oder endlich, kann der Lehrer in dem mündlichen Vortrage sich nur an eine mit Nutzen wenden, so wird die andere angewiesen, während der Zeit eine schriftliche Aufgabe anzufertigen oder ein Pensum zu memoriren. Außerdem kommt diese Beschäftigung zweier Abtheilungen oder Ordnungen im Rechenunterrichte vor; hier giebt dann der Lehrer einer jeden ihre besondere Aufgabe und geht, sobald die eine die ihrige ausgeführt hat, dieselbe durch und läßt sie, wofern es nöthig, durch die an der Tafel veranstaltete Berechnung durch den einen und andern der Lernenden berichtigen, während die zweite und vielfach auch eine dritte Abtheilung mit der Lösung von Aufgaben für sich beschäftigt ist. — Der successive Unterricht ferner ist sehr gewöhnlich. Wie die lateinischen und griechischen Schriftsteller so viel wie möglich nach einander gelesen werden, so wird bei einigen Anstalten grundsätzlich Arithmetik und Geometrie nicht neben einander gelehrt, sondern so, daß ein Viertel- oder noch lieber ein halbes Jahr dem einen Gegenstande ganz und das folgende dem andern gewidmet wird. Eben so wird vielfach mit der Geschichte und Geographie, oder der Geographie und Naturgeschichte verfahren, wo beides in der Hand desselben Lehrers liegt.

Die gewöhnlichen Hausaufgaben haben die mündlichen oder schriftlichen Leistungen zum Gegenstande. Diese sind in den untern Classen die Ausführung von Rechenexempeln, Uebungen in der deutschen Grammatik und Orthographie, kleine Nach-Erzählungen, Uebungen aus der lateinischen Formenlehre; jene bestehen in der Repetition des Pensums des Religionsunterrichts, in dem Lernen von Kirchenliedern und sonstigen kleinen Gedichten, in der Repetition des geschichtlichen, geographischen und naturhistorischen Pensums. Alle diese Aufgaben nehmen täglich 1—2 Stunden in Anspruch. In den mittlern Classen werden für die Compositionen in den Sprachen, die deutschen Aufsätze, die mathematischen Aufgaben, die — nicht regelmäßig und fortlaufend angefertigten — Uebersetzungen aus

den alten Schriftstellern, für Präparation und Repetition im Durchschnitt 3 Stunden erfordert; die beiden obern bedürfen für dieselben Aufgaben und die dazu kommenden lateinischen Aufsätze und Redeübungen im ersten Jahre eine Stunde mehr. Die schriftlichen Ausarbeitungen, wie sie namhaft gemacht sind, werden von den Lehrern corrigirt, mit Ausnahme etwa der Uebersetzungen, welche in den obern Classen gewöhnlich nur vorgelesen und dabei mündlich corrigirt werden. Abgesehen von dieser beschwerlichen Arbeit haben die Lehrer, namentlich jeder Classenlehrer, die Privatstudien der Schüler zu leiten; dies thun sie, indem sie theils im allgemeinen Anleitung zu denselben geben, theils aber auch, wo es nöthig ist, privatim dazu anweisen, die Resultate sich vorlegen lassen und beurtheilen. Außerdem ist es den Lehrern gestattet, den Schülern Privatunterricht zu geben; indes ist die Ordnung die, daß dies nur geschieht, wenn die in einer Classe unterrichtenden Lehrer oder der Director finden, daß derselbe einem Schüler in einem Fache nothwendig ist. Diese gemeinsame Ueberlegung der Lehrer ist auch für das Lociren — in den untern und mittlern Classen — erforderlich. Denn steht dies auch dem Classenlehrer zu, so hat er doch die Urtheile der übrigen zu berücksichtigen, so wie er denn auch die eine und andere Probearbeit besonders für diesen Zweck schreiben läßt. — Eine Bibliothek fehlt wohl nirgends; sie ist theils eine s. g. Lesebibliothek, diejenigen deutschen Classiker, Volksschriften, wissenschaftliche Werke enthaltend, welche den Schülern für ihre Lectüre gegeben werden; theils bietet sie den Lehrern die nöthige Literatur. Bei manchen Anstalten ist ein, wenn auch nur kleiner, Fonds für dieselbe vorhanden, welcher eine Vermehrung erhält durch die gewöhnlich sehr geringen Beiträge, welche die Schüler für diesen Zweck neben dem Schulgelde bezahlen; andere sind lediglich auf diese Beiträge und Geschenke von Gönnern der Anstalt und auch wohl von Schülern angewiesen. Im ganzen hat die Verwaltung, welche dem Director und einem besonders damit beauftragten Mitgliede des Lehrercollegiums obliegt, Ursache mit Umsicht zu verfahren, um dem nächsten Bedürfnisse der Anstalt zu genügen. Auch für andere Lehrmittel und Utensilien sind Fonds vorhanden, wenn auch bisweilen beschränkt genug.

Die Schulzucht, als eine wesentliche Aufgabe der Gymnasien, beruht im allgemeinen auf dem Gedanken, daß es mit ihr am besten bestellt sein werde, wenn sie ohne besondere Veranstaltungen, in dem Leben und Wirken der Anstalt von selbst ihre Vollziehung finde. Das Wort und Wirken der Lehrenden im Unterrichte wie im nähern Verkehr soll das den Lernenden Bestimmende sein und ihn unmerklich und gleichsam unbewußt in die Richtung des Wollens und Strebens einführen, die er bei gereifter Einsicht und Kraft aus eigenem Entschlusse zu seinem Heile verfolgen zu können sich freuen wird. Darauf weist die oben erwähnte Instruction der Classen-Ordinarien besonders hin. Diese haben die Aufgabe, auch außerhalb der Schule berathend und erziehend auf die Mitglieder ihrer Classe zu wirken, vor allen auf diejenigen, welche nicht im elterlichen Hause oder in der Familie eines Lehrers leben. Und um auf Grund einer genauen Kenntnis aller Vorgänge innerhalb der Schule überall zweckdienlich eingreifen zu können, lassen sie von dem Primus der Classe ein s. g. Classenbuch führen, in welches eingetragen wird, was die Lehrer hinsichtlich der Versäumnisse, des Fleißes, der Aufmerksamkeit, des Betragens ꝛc. zu bemerken haben. Diese Bemerkungen kommen neben den Rügen und Strafen, die sie etwa nach sich gezogen, bei den Locationen und bei der Ertheilung von Zeugnissen in Betracht. — Gedruckte Schulgesetze finden sich zwar in den meisten Anstalten, werden den Schülern aber nur bei wenigen eingehändigt; in der Regel werden sie im Anfange eines Halb- oder Vierteljahrs mündlich mitgetheilt und zwar gewiß zweckmäßig jeder Classe besonders, insofern, von dem Allgemeinen und sich von selbst Verstehenden abgesehen, andere Forderungen an den der Universität nahe stehenden Primaner gemacht werden müßen, als an die Knaben der untern Classen. Die Schulversäumnisse werden von den Eltern oder den Vertretern derselben schriftlich entschuldigt; haben sie eine andere Veranlassung als Krankheit, so ist vorher die Erlaubnis dazu nachzusuchen. Wo auf diese Ordnung gehalten wird,

tritt selten die Nothwendigkeit, eine Uebertretung derselben zu strafen, ein. Die sonst üblichen Strafen sind: Verweis, Nota im Classenbuch, Einsperren in dem Classenzimmer mit der Verpflichtung eine Aufgabe auszuführen sowohl für ungenügende Leistungen als tadelnswerthes Betragen — in den untern und mittlern Classen —; in besondern Fällen kann in den untern das Betragen auch körperliche Züchtigung zur Folge haben. In den obern Classen und zum Theil auch in Tertia tritt als Strafe für Uebertretung der Schulordnung Carcer ein; hie und da muß auch wohl dem mangelnden Fleiße durch dieselbe oder eine ähnliche Maßregel nachgeholfen werden, wiewohl in der Regel Erinnerung und Zurechtweisung als genügend betrachtet werden kann. Im ganzen kommen die Lehranstalten seltener in die peinliche Lage, scharfe Strafen anwenden zu müßen, wenn sie den Eltern in den halb- oder vierteljährlichen Censuren — beides ist üblich — über ihre Söhne eine möglichst genaue Kenntnis geben und, wo es nöthig wird, außerdem noch aufklärende Berichte in wohlwollender Weise zugehen lassen. Wo dieser Schritt, zumal wenn er wiederholt gethan wird, neben den unausgesetzten Bemühungen der Lehrer nicht die Wirkung hat, einer bedenklichen Richtung einen Damm entgegenzusetzen oder zu energischer Thätigkeit anzuspornen, da wird als die traurigste Maßregel die Entfernung, bald zur Nothwendigkeit werden. Besser als mit den Strafen ist es mit den Prämien bestellt; sie sind bis auf geringe Spuren glücklicherweise ganz beseitigt. — In den untern und mittlern Classen werden die Schüler meistens „du" angeredet, in den obern beiden wie in der ersten Realclasse „Sie". Der Wirthshausbesuch ist auch den ältern Schülern in der Stadt und in der nähern Umgebung derselben durchaus verboten, eben so wie das Tabakrauchen außerhalb des Hauses. Beide Verbote haben immer besonders zur Uebertretung gereizt und manche Anstalten haben noch immer viele Noth, dieselben aufrecht zu erhalten. Deshalb hat man in neuerer Zeit, wo die Genußsucht immer stärker hervorgetreten ist, hie und da den Schülern der Prima und theilweise der Secunda den Besuch eines öffentlichen Gartens während des Sommers für gewiße Fälle, z. B. bei einem Concerte und unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen gestattet und nicht eben wargenommen, daß diese Erlaubnis üble Folgen nach sich gezogen. Die Erfahrung lehrt, daß bedenkliche Genußsucht weniger bei ältern Schülern hervortritt, als in dem mittlern Alter. Sind nun die Verhältnisse in den verschiedenen Städten auch verschieden, und hat jede Anstalt ihre eigene disciplinarische Aufgabe, so muß man doch im allgemeinen anerkennen, daß einem in Uebereinstimmung wirkenden und etwaigen Verirrungen im Bewußtsein seines Berufs fest und sicher entgegentretenden Lehrercollegium die Bewahrung guter Zucht und Sitte nicht eben schwer werden kann. Von den Eltern auswärtiger Schüler wird verlangt, daß sie ihre Söhne in einem Hause unterbringen, in welchem über das häusliche Leben derselben gewacht und, so wie es erforderlich ist, rechtzeitig Anzeige darüber gemacht oder wahrhafte Auskunft gegeben werden kann. Die Vertreter der Eltern werden auch wohl durch Revers ausdrücklich verpflichtet. Der Betrag des Kostgeldes ist nach den besondern Verhältnissen verschieden, beträgt im Durchschnitt jedoch 150 Thlr. — Das Schuljahr beginnt Ostern. Die Ferien betragen im ganzen 9—10 Wochen; die Vertheilung derselben ist nicht überall gleich; sie fallen Ostern — 14 Tage —, Pfingsten, im Monat Julius 3—4 Wochen, Michaelis 14 Tage, Weihnachten 14 Tage. Außerdem giebt es hie und da einige freie Nachmittage — abgesehen von Mittwoch und Sonnabend, wo überall nur Vormittags unterrichtet wird. Schulfeierlichkeiten sind ziemlich regelmäßig Ostern und Michaelis bei der Entlassung der Abiturienten, bei welcher die Reden der Abgehenden und Productionen des Singchors zu erwähnen sind. Programme erscheinen bei den meisten Gymnasien seit einiger Zeit regelmäßig und zwar Ostern. Einige begnügen sich, wie die Mehrzahl der Progymnasien mit der Veröffentlichung von Schulnachrichten und Lectionsplan. Ein Programmentausch besteht mit Preußen (seit 1855), mit dem Königreich Sachsen, Kurfürstenthum Hessen, Herzogthum Braunschweig, Coburg-Gotha, Mecklenburg-Schwerin, Schwarzburg-Rudolstadt, Waldeck und Württemberg.

Außer der schon ausführlich besprochenen Abiturientenprüfung finden fast überall Ostern und hie und da auch wohl Michaelis öffentliche Prüfungen statt. Die Einrichtung derselben ist je nach der Ausdehnung für jede Classe verschieden; die Anstalten, welche zweimal prüfen, beschränken sich in der Regel auf die Hälfte der Classen. Zu diesen kommen noch die s. g. Classenprüfungen, zu denen das Publicum keinen Zutritt hat. Sie sind zu dem Zwecke angeordnet, damit die Lehrer einander in ihrer besondern Methode näher kennen lernen und zu einem fruchtbaren Austausche ihrer Ansichten und Erfahrungen veranlaßt werden.

V. Die Verhältnisse der Lehrer können nach mehr als einem Gesichtspuncte verschieden genannt werden. Der Hauptunterschied aber beruht darin, ob dieselben an der Anstalt angestellt oder nur mit einigen Unterrichtsstunden beauftragt sind und sonst eine die Anstalt nicht weiter berührende Berufsthätigkeit haben. Dieses ist die Stellung der Lehrer für das Zeichnen, Singen und auch wohl das Schreiben. Wenige Anstalten haben für die ersten beiden Unterrichtszweige angestellte Lehrer oder unter den angestellten solche, welche dieselben vertreten; dagegen wird der Schreibunterricht in der Regel von einem ständigen Lehrer der untern Classen ertheilt. Die angestellten Lehrer stehen in sofern gleich, als sie als Mitglieder des Collegiums in den Conferenzen ihr Votum haben und dem Staate gegenüber gewiße Rechte wie auf Pension u. a. in Anspruch nehmen können. Verschieden ist ihre Stellung je nach den Classen, in denen sie ihre Wirksamkeit haben; verschieden auch, je nachdem sie Classenlehrer oder Fachlehrer — für Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen — sind. Von den 240 Hauptlehrern, welche oben erwähnt sind, haben 191 studirt, und zwar 96 Philologie, 55 Theologie, unter diesen 23 Katholiken, 23 Mathematik, 8 Mathematik und Philologie, 9 neuere Sprachen; 49 haben ihre Bildung in Seminarien oder auf anderem Wege gewonnen. Die Titel, die ihnen üblicher Weise verliehen werden, sind an den Gymnasien für die erste Stelle Director, für die zweite Rector, für zwei bis drei der folgenden Conrector, dann Subconrector, für die weiteren Collaborator, dazu kommt noch „Oberlehrer", vorzugsweise für die Fachlehrer in den obern Classen. Die Elementarlehrer der untern Classen haben in der Regel keine besonderen Titel. An den Progymnasien heißt der erste Lehrer Rector, die folgenden Conrector und Collaborator. Professoren wurden nur die ordentlichen Lehrer der frühern Ritterakademie in Lüneburg genannt. Die Candidaten des Lehramts, die aus den verschiedensten Ständen hervorgehen — nur der Adel, der höhere Staatsdienst und das Militär sieht keinen der Seinigen unter denselben — haben, um Anwartschaft auf Anstellung an einer höhern Lehranstalt zu erhalten, nach der oben schon angeführten Königlichen Verordnung vom 22. April 1831 und der zu Ausführung dieser Verordnung erlassenen Instruction vor der wissenschaftlichen Prüfungs-Commission ihre Befähigung darzuthun. Das examen pro facultate docendi besteht 1) für die, welche sich dem eigentlichen gelehrten Schulfache widmen wollen, d. h. die Stellung des Haupt- oder Classenlehrers zu erhalten wünschen, 2) für die, welche Fachlehrer der Mathematik und Naturwissenschaften oder 3) der neuern Sprachen werden oder 4) als Hülfslehrer in einzelnen Fächern in den untern Classen einer höhern Lehranstalt unterrichten wollen.

Die Prüfung ist eine schriftliche und mündliche. Die philosophisch-pädagogische Prüfung ist obligatorisch für alle. Außerdem erstreckt sich die Prüfung für die Candidaten der ersten Kategorie auf die deutsche, lateinische und griechische Sprache, die historischen Wissenschaften und die Religion, für die der drei übrigen auf diejenigen Fächer, denen sie ihre Studien gewidmet haben. Je nach dem Ausfall der schriftlichen Arbeiten — einer philosophisch-pädagogischen, philologischen und historischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen u. s. w. — und dem Ergebnis der mündlichen Prüfung wird ein Zeugnis entweder über die Befähigung für den Unterricht in allen Classen, oder für die mittlern und untern oder endlich auch nur für die untern ertheilt. Diejenigen, denen ein Zeugnis zweiter und dritter Classe zu theil geworden ist, müßen die Oberlehrerprüfung nachholen,

wenn sie in die obern Classen aufrücken wollen, es sei denn, daß sie im Laufe ihrer Amtsthätigkeit auch wissenschaftlich so sichtbar fortgeschritten sind, daß das Oberschulcollegium das Aufrücken auch ohne vorhergegangene Prüfung gestattet. Während die Instruction vom 17. Mai 1831 dem Urtheile der Prüfungscommission überließ, den Maßstab für die Bestimmung der Zeugnisclasse zu finden, enthält die revidirte vom 14. Februar 1853 darüber ziemlich genaue Festsetzungen. Der Grundgedanke, aus welchem dieselben hervorgegangen sind, das Gebiet, in dem sich die junge Kraft concentriren und mit desto größerer Energie einarbeiten soll, zu begrenzen, verdient an sich volle Anerkennung; aber dennoch ist zu zweifeln, ob jene Absicht auf diesem Wege erreicht wird, und darum sind jene Festsetzungen bedenklich. Um es kurz zu sagen, während der Studirende früher das Gebiet der Wissenschaft vor Augen hatte und sich heimisch in ihr zu machen suchte, liegt jetzt die Gefahr nahe, daß er von vornherein sich nach dem umsieht, was in der Prüfung verlangt wird. Und da geschieht es, wie nun einmal die Menschen sind, gar leicht, wenn nicht besondere Begabung und besonderer Trieb von solchem Abwege zurückhält, daß von Anfang an die Studien nach den Forderungen der Prüfung und Praxis zugeschnitten und beschnitten werden. Eben so bedenklich ist es, daß die Candidaten nach der neuen Instruction die Fächer wählen können, in denen sie geprüft zu werden wünschen. Denn wenn gleich das Zeugnis den Werth dieser Fächer und der Leistungen in denselben erkennen läßt, so ist es doch nicht wohlgethan, Leute an einer höhern Lehranstalt anzustellen, denen die ganze wissenschaftliche Bildung fehlt, die nur auf der Universität angeeignet werden kann.

Abgesehen von dieser wissenschaftlichen Prüfung hat der Candidat vor den Mitgliedern des Oberschulcollegiums, je nach den Bestimmungen desselben, in einer Probelection sein praktisches Geschick zu beweisen. Hienach wird er, wenn er es wünscht, angewiesen, an einer Anstalt sein Probejahr anzutreten oder als Mitglied in die zweite Abtheilung des pädagogischen Seminars aufgenommen. Hat er sich in der einen oder andern Weise als tüchtig ausgewiesen, so tritt er in die Reihe der anstellungsfähigen Candidaten ein und braucht jetzt nicht, wie vor etwa 10 Jahren, lange auf eine ihn in Anspruch nehmende amtliche Thätigkeit zu warten. Ein bestimmtes Alter ist für die Anstellung nicht erforderlich, und während früher in manchen Fällen das 30. Lebensjahr herankam, ehe sich der gewünschte Platz finden wollte, treten jetzt manche mit dem 23. Jahre schon in das Amt. Wie oben dargelegt, erfolgt die Anstellung bei den 10 königlichen Anstalten durch das Oberschulcollegium, bei den übrigen durch Vereinbarung des Oberschulcollegiums mit den Patronaten und den bischöflichen Behörden. Sie ist im ersten Jahre in der Regel eine provisorische und wird dann, wenn nicht besondere Umstände entgegentreten, eine definitive. Das Oberschulcollegium, als die allein sachkundige Behörde, hat die entscheidende Stimme; die städtischen Patronate erkennen genügend, daß es wohl gethan ist, die von demselben designirten Candidaten oder Lehrer anzunehmen. Außerdem aber hat diese Behörde mit der Verfügung über die von der allgemeinen Ständeversammlung bewilligten Mittel aus der königlichen Generalkasse gesetzlich einen vermehrten Einfluß auf die Anstellung der Lehrer erhalten. Dieser Einfluß besteht darin, daß einige Stellen an städtischen Anstalten unter gewißen Modalitäten regelmäßig von derselben besetzt werden. Die Dirigenten haben nicht das Recht, Einfluß auf die Wahl der Lehrer zu üben; da sie jedoch die Bedürfnisse ihrer Anstalt vollkommen übersehen und beurtheilen können, so ist es natürlich, daß ihre Vorstellungen und Wünsche Beachtung finden. Eine allgemeine Dienstinstruction ist, abgesehen von der für die Classenordinarien, nicht vorhanden, eben so wenig wie eine gesetzliche Bestimmung über das Maß der Unterrichtsstunden, zu denen die Lehrer verpflichtet. Auch ist dieses thatsächlich nicht überall dasselbe. Im allgemeinen darf man annehmen, daß die Lehrer der vorbereitenden Classen wöchentlich 30—32, die der untern 24—27, die der mittlern und der obern 20—24 Stunden zu unterrichten haben; nur bei dem Pädagogium in Ilfeld

ist die Zahl erheblich geringer. Die Directoren an den Gymnasien gehen nur in einigen Fällen über 12—16 Stunden hinaus. Eine Amtskleidung haben die Lehrer nicht.

Was die Dienstrechte der Lehrer betrifft, so sind sie dieselben, welche allen übrigen Staats- oder nach gegenwärtigem Sprachgebrauch „Königlichen Dienern" zustehen. Die darüber geltenden Normen waren neuerdings in dem „Staatsdienergesetz" v. 8. Mai 1852 zusammengefaßt; dasselbe hat verschiedene Abänderungen erfahren und ist durch das Gesetz über die Verhältnisse der „Königlichen Diener" v. 24. Junius 1858 ersetzt worden. Nach diesem (§. 50) sind denn die Lehrer auch den allgemein gültigen, zur Aufrechterhaltung der Dienstordnung getroffenen Bestimmungen über Suspension und Entlassung vom Dienste unterworfen und bleibt daneben für sie die Vorschrift des §. 8 der Verordnung über die Prüfung der Schulamtscandidaten u. s. w. v. 22. April 1831 in Kraft. Diese geht dahin, daß „unwürdige oder träge und unfähige Lehrer, welche durch alle Mittel der Erinnerung und Warnung nicht zum innern Ernste in der Erfüllung ihrer Pflicht zu bringen sind", zu einer Prüfung pro loco gezogen werden sollen. Fällt der Erfolg dieser Prüfung nicht ganz ungünstig für den Geprüften aus, so soll 1) das Oberschulcollegium die Befugnis haben, nach Communication mit dem Patron der Schule, dem Lehrer einen niedrigern, seinen Kräften angemessenen Wirkungskreis an der Schule, an welcher er steht, anzuweisen; 2) erscheint diese Maßregel nicht ausreichend, so kann ein solcher Lehrer je nach den Umständen a) an der bisherigen oder einer andern Anstalt auf eine auch im Gehalte geringere Stelle gesetzt oder b) genöthigt werden, einen Adjunctus, welcher durch die Behörden bestimmt wird, anzunehmen und demselben einen Theil seiner Einkünfte abzugeben, oder endlich c) vom Dienste entfernt werden, wobei es von den Umständen abhängen wird, ob ihm eine Pension bewilligt werden kann oder nicht. Eine Prüfung pro loco kann ein Lehrer dadurch vermeiden, daß er sich zu einer der obigen Veränderungen, wie das Oberschulcollegium sie für nothwendig hält, willig finden läßt. Uebrigens darf bemerkt werden, daß bis jetzt dies ganze Verfahren kaum nöthig geworden, und daß seit dem Bestehen des Oberschulcollegiums Dienstentlassungen nur in vier Fällen vorgekommen sind. — Ziehen wir nun die Gehaltsverhältnisse in Betracht, so ist zunächst zu bemerken, daß es Besoldungsclassen nicht giebt. Man hat sich darauf beschränken müßen, diese, früher keineswegs günstigen, Verhältnisse den Bedürfnissen und Leistungen der Lehrer allmählich einigermaßen entsprechend zu gestalten. Die Gehaltsminima, welche bisher in der Regel 300 betrugen, werden jetzt oft schon auf 400 Thlr. erhöht. Während 1833 auf den studirten Lehrer im Durchschnitt nur ein Gehalt von 575 Thlr. kam, beträgt derselbe jetzt 731 und für die unstudirten etwas über 441 Thlr., wobei freilich die Wohnung und Deputate an Naturalien, die es noch an manchen Orten giebt, eingerechnet sind. Hiezu kommen — allerdings nicht regelmäßige — Theurungszulagen, sowie unter besondern Umständen, die eine außerordentliche Unterstützung erforderlich erscheinen lassen, Gratificationen. Dagegen erfreuen sich die Lehrer keiner Immunitäten; sie haben wie alle Unterthanen Staats- und Gemeindelasten zu tragen, d. h. in jener Beziehung Personen- und Besoldungssteuer, in dieser Communal- und hie und da Armensteuer zu zahlen, die ersten immer schon, die zweiten in den meisten Städten erst seit 1848. Ein Vergleich der Gehaltsverhältnisse mit den Besoldungen anderer öffentlichen Diener ergiebt, daß die Lehrer trotz der erheblichen Besserung, die eingetreten, immer noch geringer besoldet werden, als jene, wie die, jetzt freilich nicht mehr ganz zutreffenden Nachweisungen in der Zeitschrift für Gymnasialwesen von Mützel 12. Jahrgang Februar 1858 klar darthun. Es mag nur noch bemerkt werden, daß wenn jetzt der Durchschnittsgehalt der Lehrer 731 beträgt, der Durchschnittsgehalt der zum Vergleich angezogenen Amtsrichter und Verwaltungsbeamten von 900 Thlr. neuerdings auf 1000 Thlr. erhöht ist. Freilich ist in Betracht zu ziehen, daß diese Beamten erst später in den Genuß der Besoldung eintreten; aber auch bei Berücksichtigung dieses Umstandes wird sich das Misverhältnis nicht ganz ausgleichen. Uebrigens haben die Lehrer, wie alle königlichen Diener,

Anspruch auf Pension oder Ruhegehalt. „Derselbe soll von dem vollendeten zehnten Dienstjahre an — vor demselben besteht kein Recht darauf — dreißig Procent der Diensteinnahme betragen, welche der königliche Diener bei seiner Entlassung hatte, und mit jedem ferneren Dienstjahre um ein Procent, vom vollendeten dreißigsten Dienstjahre an mit jedem Jahre um zwei Procent steigen. Von überschießenden Bruchtheilen wird ein halbes Jahr zu voll, eine kürzere Zeit gar nicht gerechnet. Doch soll der Ruhegehalt nie mehr als 80 Procent der Besoldung betragen." Außerdem sind die Lehrer berechtigt, theilzunehmen an der seit dem 1. Julius 1838 bestehenden Wittwenkasse für die Königliche Hof- und Civildienerschaft. Doch haben sie ihren jährlichen Beitrag für dieselbe zu bezahlen und zwar (wenn sie wie gewöhnlich vor dem 45. Jahre eintreten) 3 Procent. Die Pensionen der Wittwen sind dem fünften Theile des letzten beitragpflichtigen Diensteinkommens des Mannes gleich.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich, daß die höheren Lehranstalten des Königreichs durch die Organisation im Jahr 1830 eine neue und verjüngte Gestalt bekommen haben. Auch die Gegner können ihnen die Anerkennung nicht versagen, daß ihre Wirksamkeit eine sichtbare und merkbare geworden, wie sie zuvor noch niemals gewesen. Und allerdings trieb das ihnen in der Maturitätsprüfung gesteckte Ziel zu erneuter Thätigkeit, eine den Anforderungen der Zeit entsprechende Lehrverfassung und jüngere, rasch sich mehrende Lehrkräfte unter einheitlicher Leitung setzten sie in den Stand, den Ansprüchen, die man in andern Ländern, namentlich in Preußen, längst an die Gymnasien gemacht hatte, bald nachzukommen und sich mit diesen auf gleiche Stufe zu erheben. Wie bedeutend dies Ergebnis der neuen Organisation ist, kann nur der ermessen, welcher noch einen Blick in die früheren Zustände gethan und die vielfach schwierigen und ungünstigen Verhältnisse kennt, unter denen dasselbe erreicht ist. Das nächste und wesentlichste Verdienst dabei gebührt der leitenden Behörde, dem Oberschulcollegium. Dies wird man zunächst darin zu suchen haben, daß dasselbe bei der Neubildung alles künstliche Experimentiren und die nahe liegende Versuchung, nach einem theoretisch fertigen Plane zu uniformiren, fern hielt und, vielmehr an das überall Gegebene anknüpfend, einer natürlichen und gesunden Entwicklung Raum schaffte. Diese Aufgabe war von nicht gewöhnlichen Schwierigkeiten begleitet. Der Lehrplan freilich und die innere Ordnung war bei den sich von selbst aufdrängenden Modificationen leicht herzustellen; aber das eine wie das andere ins Leben zu führen, erforderte Arbeit und Umsicht. Dazu mußten untaugliche Persönlichkeiten beseitigt, taugliche gewonnen und dabei das oft eigensinnige Widerstreben widerwilliger, auf ihre hergebrachten Rechte eifersüchtiger Patrone mit Schonung überwunden werden. Darum war es für das rasche Gedeihen des Schulwesens von der größten Bedeutung, daß alle Schritte der leitenden Behörde von einem Wohlwollen und einer Humanität begleitet waren, wodurch die Lehrer gewonnen werden und sich aufgemuntert fühlen mußten. Das warme Interesse an dem Werke der Jugendbildung, das sich überall aussprach, theilte sich unmerklich mit oder mehrte sich und wirkte volle Hingebung an die Berufsthätigkeit. Die freie Bewegung, die jedem, der etwas zu leisten vermochte, in seiner Weise gestattet war, sowie der in allen Ausschreiben und Mittheilungen durchklingende Ton, die Ausschließung alles kanzleimäßigen und bureaukratischen Wesens, wodurch sich die niedersächsische Natur besonders unangenehm berührt fühlt, fand die dankbarste Anerkennung. Die Befriedigung, welche die Lehrer unter solchen Umständen in ihrer Wirksamkeit zu finden vermochten, hat manche wohl berechtigte Wünsche, welche ihnen die Besoldungsverhältnisse nahe legten, zurückgedrängt, um so mehr, als jeder die Ueberzeugung hegen durfte, daß die vorgesetzte Behörde keinen Weg unversucht lassen würde, um auch nach dieser Seite hin den Bedürfnissen entgegenzukommen. Diese Hoffnung hat nicht getäuscht. Denn die Summe, welche auf die höhern Lehranstalten jährlich verwandt wird, hat sich seit 1830 mehr als verdoppelt; damals betrug sie 94,808 Thlr., jetzt dagegen hat sie sich auf 198,600 Thlr. erhoben. Dieser Zuwachs würde im Stande sein, die Gehaltsverhältnisse der Lehrer sehr günstig zu stellen,

wenn nicht die Zahl derselben sich seitdem erheblich gemehrt hätte. Während aber 1830 an den Gymnasien und Progymnasien 149 Hauptlehrer und 47 Hülfslehrer angestellt waren, giebt es jetzt, wie oben bemerkt, im ganzen 240 Hauptlehrer und 51 Hülfslehrer. Trotzdem aber ist die Verbesserung der Gehaltsverhältnisse bedeutend und es ist keine unbegründete Vermuthung, daß die auch darauf gerichteten Bemühungen ihr Ziel noch nicht gefunden haben. Vielleicht ist die Zeit nicht fern, wo dem allgemein gehegten und gewiß berechtigten Wunsche der Lehrer nach der Feststellung von bestimmten, den Leistungen wie dem Dienstalter entsprechenden Besoldungsclassen, wie sie für die meisten im öffentlichen Dienste Angestellten längst bestehen, Befriedigung werden wird. Damit wäre viel gethan, was jetzt noch mangelt. Zunächst könnte dann den kleineren Anstalten und namentlich den Progymnasien Aufhülfe zu theil werden. Denn diese für ihre nächste Umgebung so wichtigen Anstalten, ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach so wohl geeignet, in das stagnierende Leben oder in das materielle Treiben einer kleinen Stadt durch den Unterricht der Jugend einige Bewegung zu bringen und Gedanken an höhere Interessen zu wecken, bedürfen vielleicht noch in der Mehrzahl einer Vermehrung der Lehrkräfte und Mittel, wenn sie ihrer allerdings nicht leichten Aufgabe befriedigend nachkommen sollen. Ferner würde ein anderer, vielfach sich kund gebender Wunsch der Verwirklichung nahe gebracht werden können, der nämlich, daß die Lehrer nach den jeweiligen Bedürfnissen der Anstalten von der einen an die andere versetzt werden möchten. So wünschenswerth es sein mag, in ein Lehrercollegium, zumal da, wo dasselbe außerhalb seines eigenen Kreises keine Anregung empfängt und empfangen kann, wo es bei beschränkten Hülfsquellen von dem Verkehre mit der Literatur und Wissenschaft mehr als gut und billig abgeschlossen ist, von Zeit zu Zeit neue und erfrischende Elemente zu bringen, so schwer ist dies immer noch unter den gegenwärtigen Verhältnissen. Es gehört an solchen Orten besonders große Kraft dazu, wenn der Lehrer bei vieler Arbeit und geringen Mitteln auf ein stetes Fortschreiten in seinen Studien Bedacht nehmen soll. Man kann ein Stillstehen unter solchen Umständen verzeihlich finden, muß aber den Rückgang, der darin gegeben ist, für die Person, wie für die Anstalt bedauern. Und gerade jetzt muß man aus mehr als einem Grunde alles thun, um auch der Gefahr eines nur möglichen Stillstandes und Rückganges vorzubeugen, was freilich die Behörde nur theilweise kann. Es ist leider Thatsache, daß in den letzten 10—12 Jahren die Aufgabe des Lehrers eine schwerere geworden. Die Jugend zeigt zwar, wenn nur das Interesse geweckt wird, im ganzen guten Willen und gutes Streben; aber es scheint, als wäre die Kraft schwächer als früher. Offenbar wird es oft auch dem Strebenden schwerer, den Unterrichtsstoff zu durchdringen, zum Eigenthum zu machen, eine mit den Kenntnissen in dem wünschenswerthen Verhältnisse stehende Bildung zu gewinnen und zu der sonst erreichten, für die akademischen Studien erforderlichen, Selbständigkeit des Urtheils zu gelangen. In diesem Stücke der strebenden Jugend zu helfen, muß jetzt eine besondere Aufgabe der Lehrer selbst sein, eine Aufgabe freilich, der sich nicht ohne das rastlose Fortschreiten in den eigenen Studien, ohne völlige Beherrschung jedes Faches und ohne geschicktes methodisches Verfahren genügen läßt. Ein anderer Punct, der scharf ins Auge zu fassen sein wird, ist das Lateinschreiben, worin in neuerer Zeit mehrfach nicht die nöthige Fertigkeit erreicht wird. Es würde darin immer schon etwas gebessert werden, wenn der lateinische Aufsatz für die Abgangsprüfung wieder in seine früheren Rechte eingesetzt würde. Denn ohne Frage hat die Verdrängung desselben von dieser Stelle, wenn er gleich im Unterrichte beibehalten wird, die üblen Folgen, die man vor Augen sieht, zum theil wenigstens mit verschuldet. Im übrigen sind auch die Forderungen der Prüfung so gehalten, daß sie in diesem Puncte gesteigert werden dürften, sofern man Grund hätte, darin eine Steigerung zu sehen. — Weniger leicht läßt sich angeben, wie einem andern sehr fühlbaren Bedürfnisse abgeholfen werden soll, — dem Mangel an tüchtigen Candidaten des Lehramts. Bekannt genug ist, daß es in manchen Gegenden Deutschlands an Candidaten sehr fehlt; in Hannover ist gerade noch kein Mangel überhaupt,

aber der tüchtigen, philologisch geschulten, wissenschaftlich durchgebildeten sind in den letzten Jahren immer weniger geworden. Diese Erscheinung ist eine sehr bedenkliche und ein Rückschritt der Gymnasien wird die Folge sein, wenn nicht bei Zeiten Vorkehrungen dagegen zu treffen gelingt. Unter den dazu dienlichen Mitteln darf wohl zuerst eine Steigerung der Anforderungen und eine Revision der Instruction*) für die Prüfung der Candidaten genannt werden. Diese würde — und das ist kein individueller Wunsch — wohl dahin zielen müßen: 1) daß, wie nach der Instruction vom 17. Mai 1831, der wissenschaftlichen Prüfungscommission überlassen würde, nach dem Befunde der Bildung die Zeugnisclasse zu bestimmen, 2) daß die Wahl der Fächer für die Prüfung den Candidaten ferner nicht überlassen bleibe, — mögen sie immerhin in ihrer Meldung angeben, worauf sie vorzugsweise ihre Studien gerichtet —, 3) daß das Zeugnis allein für die unteren Classen zu einer Anstellung nicht berechtige. Dabei tritt freilich sogleich das Bedenken entgegen, daß, wenn jetzt schon wenige Lust bezeigen in ein Schulamt einzutreten, bei der Steigerung der Anforderungen die Zahl derselben sich noch mehr verringern wird. Dies Bedenken liegt nahe und es kann niemand einfallen dasselbe abzuleugnen. Die Zurückweisung führt auf die leidige Geldfrage zurück; man würde dem beregten Uebelstande einigermaßen wenigstens dadurch begegnen können, daß man für den Stand der Lehrer ähnliche Aussichten eröffnete, wie sie andere Dienstzweige, welche geringere Ansprüche an die wissenschaftliche Bildung ihrer Vertreter machen, längst haben. Denn mag man es immer bedauern müßen, so ist doch nicht in Abrede zu stellen, daß sich jetzt auch in dem bessern und höher strebenden Theile der Jugend wenige finden, die lediglich von idealen Interessen hingenommen in ein wissenschaftliches Studium eingehen, wie dies früher der Fall war. Die Zeit hat nun einmal rechnen gelernt oder gelehrt; die technischen und andere Fächer des öffentlichen Dienstes fordern weniger Zeit und Vorbereitung und stellen mindestens für nicht schwierigere Leistungen lohnendere Aussichten vor Augen, als das Lehrfach. Kein Wunder, daß sie diesem manche tüchtige Kraft entziehen. Die Sache ist wichtig genug, um auch in weitern Kreisen als innerhalb des Oberschulcollegiums, dem dieselbe lange schon Sorge gemacht, eine ernste und gründliche Erwägung zu veranlassen. Honos alit artes!

Die Quellen, aus denen für das Vorstehende geschöpft ist, sind soweit sie nicht schon genannt sind, zunächst für das Historische: Scriptores rerum Brunsuicensium cura G. W. Leibnitii. 3 Th. — Geschichte der Lande Braunschweig und Lüneburg von Dr. W. Havemann, 3 Th. — Kirchen- und Reformationsgeschichte von Norddeutschland und den Hannover'schen Staaten von Joh. K. F. Schlegel. 3 Th. — Osnabrückische Geschichte von J. Möser. 3 Th. — Geschichte des Hochstifts Osnabrück von C. Stüve. — Beschreibung und Geschichte des Hochstifts und Fürstenthums Osnabrück von Joh. Eberh. Stüve. — Geschichte der Reformation in der Stadt Osnabrück von B. S. Abeken. — Geschichte der Diöcese und Stadt Hildesheim von H. A. Lüntzel. 2. Th. — Geschichte und Landesbeschreibung der Herzogthümer Bremen und Verden von P. von Kobbe. — Constitutt. Calenberg. & Luneburg. — Barings Beitrag zur Hannover'schen Kirchen- und Schulhistorie. — Geschichte des Lyceums der Stadt Hannover von 1733—1833 von G. F. Grotefend. — Zeit- und Geschichtsbeschreibung der Stadt Göttingen 3 Th. — Constitutio rei scholasticae Ilfendensis auctore Nic. Kriegk. 1716. Altes und Neues von Schulsachen gesammelt von J. G. Biedermann 8 Th. — Programme der verschiedenen Anstalten aus älterer und neuerer Zeit. — Das höhere Schulwesen des Königreichs Hannover seit seiner Organisation im Jahre 1830 (Hannover 1855 von dem Oberschulrath Kohlrausch) — nebst andern Mittheilungen für das Statistische so wie manchen andern Punct in der gegenwärtigen Organisation.

*) Diese ist erfolgt durch die „Bekanntmachung des K. Oberschulcollegiums, betr. den (wichtigen) §. 6 der Bekanntmachung vom 14. Febr. 1853 über die Prüfung der Candidaten und Lehrer des höhern Schulfachs. Hannover d. 6. Nov. 1860."

Sammlung der Verordnungen und Ausschreiben u. a. von F. Spangenberg — Hannover'sche Gesetzsammlung 1829, 1830 u. s. w. **Geffers.**

Zusatz der Redaction. Nach weiteren Mittheilungen sind in Folge von Berathungen, welche während des Drucks der ersten Bogen dieses Artikels zu Hannover mit den Vorständen der Gymnasien gepflogen wurden, einige Modificationen der Maturitätsprüfungsordnung zu erwarten. Insbesondere soll der lateinische Aufsatz, d. h. eine Arbeit nach gegebener Disposition und den darin enthaltenen Winken in Bezug auf den Stoff, statt des Exercitiums wiederhergestellt, die Prüfung in Geschichte und Mathematik erleichtert, einiges, was bisher zu misverständlicher Auslegung Anlaß gab, genauer bestimmt werden. Ein Antrag auf Abschaffung der ganzen Prüfung wurde abgelehnt, weil auf keinem anderen Wege der Zweck derselben in allen Anstalten gleichmäßig und sicher zu erreichen wäre.

Hannover; das Volksschulwesen. I. Historisches, Quellen und Literatur.

1. Wie die Volksschule überhaupt erst durch den evangelischen Protestantismus ins Leben gerufen ist, so fällt auch in den Hannover'schen Landen der Anfang des Volksschulwesens mit dem Erlasse der Kirchenordnungen zusammen, welche nicht lange nach der Reformation den einzelnen Provinzen gegeben wurden. Denn die s. g. deutschen Schreib- und Rechenschulen, welche vorher schon in manchen Städten vorhanden gewesen, können auf den Ehrennamen einer Volksschule keinen Anspruch machen; und wenn auch die Kirchenordnungen — in dem Capitel „von den Schulen" — hauptsächlich von lateinischen (Gelehrten- und Fach-) Schulen handeln, so treten sie doch zugleich mit der bestimmten Forderung hervor, daß überall und namentlich auch auf dem platten Lande deutsche Schulen, insonderheit auch „Jungfrauenschulen", zur Uebung im Gebet und Katechismus, im Schreiben, Lesen, desgleichen Psalmensingen, Rechnen (und Nähen) aufgerichtet werden sollen, dergestalt, daß wo bisher schon Küstereien gewesen, deutsche Schulen damit verbunden, sonst aber eigne Schulmeister oder auch „Schulfrauen" eingesetzt, und wo Frauenklöster vorhanden waren, auch in diesen Mädchen unterrichtet werden sollten. Vergl. Hadeln'sche Kirchenordnung vom Jahre 1526 und Hadeln'schen Visitations-Receß von 1622; Calenberg'sche (oder Braunschweig'sche) Kirchenordnung von 1569; Lüneburg'sche Kirchenordnung von (1564) 1619; Lauenburg'sche (oder Niedersächsische) Kirchenordnung von 1585; Ostfriesische Kirchenordnung von 1631 u. a.

2. Diese Vorschriften fanden freilich, da jeder Zwang von oben fehlte, erst allmählich und nur insoweit Beachtung, als die Erkenntnis von der Nothwendigkeit von Volksschulen, namentlich durch die immer weiter sich verbreitenden kirchlichen Katechisationen und Kinderpredigten, sowie durch die mancherlei Bearbeitungen von Luthers kleinem Katechismus, welcher selber einen integrirenden Theil der Kirchenordnung bildete, in den einzelnen Gemeinden Bestand gewann; und was hier und da wirklich angefangen hatte, Wurzel zu treiben, wurde hinterher von dem Sturm des 30jährigen Kriegs wieder vernichtet, so daß nach dem Friedensschlusse das Werk wie von neuem begonnen werden mußte. Indessen waren die bisherigen Erfahrungen nicht umsonst gemacht, und die Vereinigung der verschiedenen Landestheile nach dem Erlöschen der mittleren Linie des Hauses Braunschweig im J. 1634 (wobei Calenberg und Göttingen an Herzog Georg von Hannover, Lüneburg, Grubenhagen, Hoya und Diepholz an Herzog Friedrich von Celle fiel), konnte der weiteren Entwicklung der Sache nur förderlich sein.

3. Schon im J. 1650 erfolgte die Schulordnung des Herzogs Georg Wilhelm von Calenberg-Göttingen, für den inneren Ausbau der Volksschule von wesentlicher Bedeutung, weil sie zuerst feste Bestimmungen über Schulpflicht, Sommerschule, Schulgeld, Visitation, Schulzucht und Katechese gab. Jedes Kind soll vom 6. Jahre an zur Schule gehen, bis daß es lesen und Luthers Katechismus mit Verstand beten kann; eher aber nicht zum heiligen Abendmahle zugelassen werden. Der Unterricht soll während der Sommerarbeit auf je eine Stunde am Sonnabend und Sonntag beschränkt sein; der Pfarrer wöchentlich wenigstens 2mal die Schule besuchen ꝛc. (Fast

gleichlautend war die Verordnung des Bruders und Nachfolgers Georg Wilhelms, des Herzogs Ernst August — für Calenberg, Göttingen und Grubenhagen — „wegen der Katechismuslehre" vom 9. Oct. 1681.)

4. Im J. 1687 erließ derselbe Herzog Georg Wilhelm (welcher Calenberg-Göttingen mit Lüneburg, Hoya und Diepholz seit 1665 vertauscht hatte) für die neu überkommene Grafschaft Dannenberg die ausführliche, sorgfältig gearbeitete Dannenberg'sche Schulordnung, worin u. a. die Feststellung von Schulbezirken und Errichtung von Schulhäusern anbefohlen, auch die Lehrer verpflichtet wurden, den ganzen Sommer hindurch, „wenn auch nur für die jüngern Kinder," Schule zu halten; Superintendenten und Pfarrer aber sollten darauf sehen, daß tüchtige Personen zu Schulmeistern gewählt würden, wenn auch noch ausnahmsweise Handwerker als Lehrer zugelassen werden dürften. Der Versuch, diese Schulordnung auch in dem Fürstenthume Lüneburg zur Geltung zu bringen, blieb fruchtlos.

5. Vielmehr erfolgte (nachdem der Sohn des zum Kurfürsten erhobenen Herzogs Ernst August von Calenberg, Georg, welcher 1714 als Georg I. den englischen Königsthron bestieg, die sämmtlichen Erblande vereinigt hatte) am 22. März 1734 das Edictum Königs Georg II. „wegen der Schulinformation" für Lüneburg und Hoya, worin bestimmt ward, daß die Kinder auf dem platten Lande regulariter nur 3 Quartale, von Michaelis bis Johannis, die Schule zu besuchen hätten; von Johannis bis Michaelis aber, im Nothfalle selbst noch über Michaelis hinaus, nach zuvoriger Anzeige bei dem Pfarrer, aus der Schule entbleiben dürften, so jedoch, daß sie die sonntägliche Katechismuslehre und zwei Unterrichtsstunden in der Woche zu besuchen hätten. Desgleichen erließ König Georg II. am 29. Nov. 1734 eine Verordnung für Calenberg, Göttingen, Grubenhagen und Diepholz, „wegen der Schulinformation," worin befohlen wurde, daß die Kinder vom 6. bis zum vollendeten 14. Jahre die Schule besuchen, und wenigstens 6 Monate lang vor der Confirmation von dem Pfarrer einige male wöchentlich unterrichtet werden sollten.

6. Die Ausschreiben des (im J. 1643 errichteten, nach Aufhebung des Consistoriums zu Celle 1705 auch für Lüneburg, Hoya und Diepholz zuständig erklärten) Consistoriums zu Hannover, welche in den nächst folgenden Jahren in großer Anzahl ergiengen, sowie die sonstigen amtlichen Verfügungen dieser Zeit zeigen, wie eifrig man darüber aus war, die Bestimmungen der vorerwähnten beiden k. Erlasse ins wirkliche Leben einzuführen, um so zu derselben Zeit, wo man durch Errichtung der Landesuniversität zu Göttingen (1736) für die höhere Bildung so hochherzig Sorge getragen hatte, auch dem Volksschulwesen nach Kräften aufzuhelfen. Den Schullehrern wird darin verboten, die Schulkinder zu eigener Hausarbeit zu gebrauchen, für den Unterricht im Schreiben und Rechnen eine besondere Gebühr zu fordern, den Unterricht über dem Handwerk oder wegen vorfallender Begräbnisse, Hochzeiten ꝛc. zu vernachläßigen. Den Superintendenten wird befohlen, keinen Schullehrer hinfort mehr für sich allein und ohne Confirmation des Consistoriums zu bestellen, sondern bei jedesmaliger Vacanz zwei tüchtige Subjecte unter Beifügung von Zeugnissen dem Consistorium zu präsentiren. Die General- und Special-Superintendenten sollen die Kirchen- und Schulvisitationen alle Jahre regelmäßig abhalten; die Schulmeister zu ihrer Weiterbildung alle Monat vor ihrem Pfarrer erscheinen, auch der sonntäglichen Katechismuslehre beiwohnen; die Studiosen auf der Universität und nachher im Katechisiren und Schulhalten sich üben; die Obrigkeiten auf regelmäßigen Schulbesuch halten, und damit die „Hütekinder" entbehrlich werden, für Bestellung von Gemeindehirten Sorge tragen u. s. w.

7. Indes machte die Sommerschule in den Lüneburg'schen und Hoya'schen Dörfern so viele Schwierigkeit, daß am 1. Juli 1738 eine königliche Declaration der Schulordnung für Lüneburg vom J. 1734 erfolgte, wodurch gestattet wurde, daß solche Eltern, welche nach amtlicher Bezeugung ihre Kinder bei der Arbeit nicht entbehren könnten oder vermiethen müßten, diese den ganzen Sommer hindurch aus der Schule

behalten dürften, nur daß die Kinder wöchentlich in 3 Stunden die Schule und sonntäglich die Kinderlehre zu besuchen hätten. Was hier den ärmeren Kindern gestattet war, wurde indes widerrechtlich bald weiter auf alle Kinder ausgedehnt, so daß fast überall in diesen Gegenden nur 2mal wöchentlich in je 3 Stunden Unterricht ertheilt, ja hie und da die Schule zeitweise ganz eingestellt worden ist. Dieser Unordnung ist erst ganz neuerlich durch obrigkeitliche Verfügung — freilich unter vielem Widerspruch der Betheiligten — Einhalt gethan. In den übrigen Provinzen dagegen kam der vorschriftmäßige Schulbesuch mehr und mehr in festen Gang.

8. Für die Landschulen des Fürstenthums Lauenburg, welches im J. 1705 an Hannover gefallen war, erließ ebenfalls Georg II. im J. 1757 eine vollständige — die Lauenburg'sche — Schulordnung, deren Inhalt im wesentlichen mit den früher genannten übereinstimmt. Dasselbe gilt von der wohlgemeinten Bremer Schulordnung, welche im J. 1752 für die Landschulen in den seit 1715 zu Hannover gehörigen Herzogthümern Bremen und Verden erlassen war. In der reformirten Grafschaft Bentheim, welche seit 1753 an Hannover verpfändet, 1813 in dessen definitiven Besitz gelangt ist, bestand seit 1708 eine vom k. Oberkirchenrath mit der Classis (einer Versammlung der Prediger) entworfene Kirchenordnung, wonach die Lehrer den Heidelberger Katechismus zu unterschreiben und — 4 Monate Ferien abgerechnet — das ganze Jahr hindurch Schule zu halten hatten. In dem Fürstenthume Osnabrück, welches seit 1803 in den erblichen Besitz von Hannover gelangte, ist es niemals zu dem Erlaß einer Kirchen- oder Schulordnung gekommen. Dagegen hatte das Fürstenthum Ostfriesland, welches im J. 1815 von Preußen an Hannover fiel, nicht bloß seit dem J. 1631 die der Lüneburg'schen nahe verwandte (ostfriesische) Kirchenordnung (u. a. mit der Vorschrift für die Lehrer, Sommer und Winter Schule zu halten), sondern erhielt auch mit dem (preußischen) General-Landschul-Reglement vom J. 1763 eine vollständige, alle Verhältnisse sorgfältig regulirende Schulordnung. Im Fürstenthume Hildesheim, welches ebenfalls 1815 an Hannover fiel, erließ das Consistorium Aug. Conf., welches seit 1652 bestand (und 1818 ebenfalls mit dem Consistorium zu Hannover vereinigt worden ist), im J. 1735 die Hildesheimer Schulordnung, deren Bestimmungen übrigens, weil gänzlich unbeachtet geblieben, durch die Consistorialverordnung vom J. 1769 neu eingeschärft werden mußten. „Zur Erleichterung der Eltern" sollte das schulpflichtige Alter statt vom 6—14. vom 4—11. oder 12. Jahre dauern, und die Großen und Kleinen nur je 3 Stunden täglich Unterricht haben. Diese Neuerung erregte aber einen so heftigen Unwillen in den Gemeinden, daß alsbald der frühere Zustand wieder hergestellt wurde.

Endlich erfolgte auch im J. 1736 eine (katholische) Schulordnung des Bischofs von Hildesheim, die, im Jahre 1763 erneuert, als Regel hinstellte, daß das ganze Jahr hindurch Schule zu halten und nur für die Armen die Schulzeit zu kürzen sei.

9. Oeffentliche Lehrerbildungsanstalten gab es bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts im Hannover'schen nicht. Im J. 1751 stiftete der Kaufmann Böttcher zu Hannover das erste Seminar im Lande nebst einer Freischule für arme Kinder, indem er ein ansehnliches Capital und seine drei neuerbauten Häuser dem Consistorium zum Geschenk überwies. (Vergl. Geschichte des Hannover'schen Schullehrerseminars von Salfeld 1800; und die 100jährige Jubelfeier des Seminars zu Hannover von Röbbelen 1851.) Die Zahl der Seminaristen, welche 3 Jahre in der Anstalt blieben, alles frei hatten und die Schule mit besorgen mußten, ward auf 30 festgesetzt. Durch einsichtsvolle Leitung gewann die Anstalt bald einen Namen selbst über die Grenzen des Landes hinaus. Mit derselben wurde schon früh das s. g. Nachbildungsinstitut verbunden für bereits angestellte, aber mangelhaft vorbereitete Landschulmeister, zu deren Unterhalte das „königliche Gnadengeschenk" (s. u.) diente. Im J. 1800 kam das Präparandeninstitut hinzu für solche junge Leute, die sich demnächst um eine der zahlreichen kleinen Landschulstellen bewerben wollten. Ihre Zahl betrug anfangs 16, dann 32, und

stieg später bis zu 56. Sie blieben ¼ Jahr, seit 1836 ½ Jahr lang in der Anstalt und erhielten Speisung gegen geringe Vergütung, 8 ganz umsonst.

Im Hildesheim'schen bildete sich erst um 1800 aus einer kleinen Privatanstalt das Seminar zu Alfeld, das seit 1815 Zuschüsse aus Landesmitteln erhielt und später ganz von der Regierung übernommen wurde. In gleicher Weise entstand um dieselbe Zeit das Seminar zu Stade, das im J. 1822 nach dem Vorbilde des Hannover'schen neu eingerichtet und zu einer öffentlichen Anstalt erhoben wurde (vgl. das Consistorialausschreiben vom 23. Mai 1822 mit dem Einrichtungsplane); und ebenso das Seminar zu Osnabrück, das 1821 von der Regierung übernommen wurde. In den übrigen Provinzen vertraten die s. g. Schulmeisterschulen (kleine Privatinstitute), und in den Diöcesen Hildesheim und Osnabrück die beiden s. g. Normalschulen die Stelle von Seminarien. Aus Landesmitteln erfolgten für Seminarzwecke bis zum J. 1834 etwa 4080 und 1200 Thlr.; aus dem allgemeinen Klosterfonds c. 1500 Thlr.

10. Ein für die gesammte Volksbildung folgenreiches Ereignis ums J. 1790 war die Beseitigung der bisherigen (kirchlichen) Katechismen (des Walther vom Jahre 1653 in Lüneburg; des Gesenius von 1635 in den übrigen Althannover'schen Landestheilen und in Ostfriesland) und die Einführung eines neuen Landeskatechismus, der, ein Mittelding zwischen Orthodoxie und Heterodoxie, in Hannover ausgearbeitet war und successive von sämmtlichen Provinzen freiwillig angenommen wurde. Nur im Consistorialbezirke Osnabrück wurde der Lutherische Katechismus, und im Consistorialbezirke Stade der alte Sötefleisch zugleich beibehalten.

11. Der jämmerliche Zustand der Lehrereinnahmen (im Consistorialbezirke Hannover hatten ums J. 1775 über 700 Lehrer nicht mehr als 30 Thlr. jährlich, und ein Theil nur 10—20 Thlr.!) bewog denselben Kaufmann Böttcher 1769 zu einem ansehnlichen Vermächtnis, von dessen Zinsen solchen Landgemeinden 100 Thlr. jedesmal geschenkt werden sollten, welche ihre Schulstelle um 10 Thlr. jährlich verbessern würden. Im J. 1775 schenkte auch Georg III. 1000 Thlr. jährlich zu Zulagen für die am meisten bedürftigen Landschullehrer (das s. g. königliche Gnadengeschenk). Die Consistorien sodann ermunterten Geistliche und Gemeinden, die Verbesserung der Schulstellen, namentlich durch Ueberweisung und Cultivirung von Land, zu fördern, so viel sie nur könnten, und verwilligten ihrerseits je nach Kräften Beihülferf aus den zu ihrer Verfügung stehenden Stiftungsfonds, theils hiezu, theils zur persönlichen Unterstützung besonders hart bedrängter Lehrer (oft freilich nur im Betrage von 3—4 Thlr.!). Endlich bewilligten zu gleichem Zwecke in den Jahren 1791 bis 1803 die Provinziallandschaften jährliche Geldbeiträge, und nach Beseitigung der Kriegsnoth die allgemeinen Stände eine jährliche Summe von 3470 + 3800 Thlr. Daneben erfolgten an Beihülfen aus den Gütern der aufgehobenen geistlichen Stiftungen und Klöster, aus welchen im J. 1818 der allgemeine Klosterfond gebildet wurde, circa 18,600 Thlr. jährlich. Gleichwohl betrug bis ums J. 1845 das Durchschnittseinkommen einer jeden Schulstelle nur 102 Thlr., und von den 3426 im Königreich vorhandenen Schulstellen hatten 851 keine Dienstwohnung, 356 einen Reihetisch, 436 unter 26 Thlr., 735 unter 51 Thlr., 477 unter 75 Thlr. jährlicher Einnahme!

12. Das bedeutungsvollste Ereignis für die Entwicklung des Hannover'schen Volksschulwesens ist der Erlaß des Gesetzes vom 26. Mai 1845, das christliche Volksschulwesen betreffend, nebst der unterm 31. Dec. desselben Jahrs erfolgten Instruction des k. Cultusministeriums zur Ausführung dieses Gesetzes. Durch dasselbe ist zuerst eine für das ganze Königreich gemeinsame Grundlage des Schulwesens gewonnen. Der erste Theil des Gesetzes handelt von Beaufsichtigung des Unterrichts, Unterrichtsgegenständen, Unterrichtszeit und Schulbesuch, Schulzwang und Schulpflicht, Privatunterricht, Patronat- und Wahlrechten, Lehreranstellung; der zweite von Schulverbänden, deren Regelung und Obliegenheiten in Bezug auf Dotirung und Verbesserung von Schulstellen, auf Schullocal, Schulgeld, Reihetisch, Concurrenz-Maßstab und von Bei-

hülfen aus der Landescasse. Gleichzeitig nämlich mit dem Erlasse des Gesetzes wurde zu dessen Ausführung die frühere Dispositionssumme von 3800 Thlr. (unter Fortdauer der älteren Bewilligung ad circa 3400 Thlr.) von den allg. Ständen (erst auf 14,000, dann) auf 30,000 Thlr. jährlich erhöht, und es entfaltete sich nun eine Thätigkeit der Behörden des ganzen Landes für die Verbesserung des Schulwesens nach seiner äußern und innern Seite, die vorher kaum geahnt war, und durch den Anstoß des Jahres 1848 und die seitdem erfolgten neuen Geldbewilligungen sich nur noch gesteigert hat.

13. Zunächst wurden durch das ganze Land feste Schulbezirke abgegrenzt, und das Einkommen (von 2004 Schulstellen) auf das gesetzliche Minimum von 30 Thlr. nebst Reihetisch oder 80 Thlr. jährlich — außer Wohnung — gebracht. Dabei wurden die Reihetische, wo es thunlich war, beseitigt; sonst aber für den ganzen Tag vervollständigt und wo möglich in ein festes Kosthaus umgewandelt. Reihewohnungen, wo sie nicht beseitigt werden konnten, durften von nun an wenigstens nur noch jährlich wechseln. Wo besondere Gründe vorlagen, wurde das Diensteinkommen in Land- und Fleckensgemeinden bis auf 150, in Städten bis auf 300 Thlr. jährlich erhöht. Sodann wurde die innere Einrichtung der Schulen einer Revision unterzogen und über Unterrichtszeit, Unterrichtsgegenstände, Schulbesuch ꝛc. das für jeden Bezirk Angemessene in gesonderten Bekanntmachungen („Regelung des inneren Volksschulwesens betreffend") festgestellt. Hieher gehören: die Bekanntmachung des k. Consistoriums zu Stade vom 13. Apr. 1848 und die Ergänzung derselben vom 31. Jul. 1856; die des k. Consistoriums zu Otterndorf vom 4. August 1847 und die Ergänzungen vom 23. Mai 1853 und vom 7. Mai 1859; die des k. Ministeriums der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten vom 26. Aug. 1852, den Schulbesuch im Landdrosteibezirke Osnabrück betreffend (vgl. die Bekanntmachung der k. Prov.-Regierung zu Osnabrück vom 3. Aug. 1818, die Landschulen beider Confessionen im Fürstenthume Osnabrück betr., und die k. Verordnung wegen des Kirchen- und Schulwesens in der Niedergrafschaft Lingen für beide Confessionen vom 25. Jun. 1822); die Bekanntmachung des k. Consistoriums zu Hannover vom 31. März 1857; die des k. Consistoriums zu Aurich vom 15. Oct. 1857 (vgl. das Ausschreiben desselben vom 20. Febr. 1823, das Regulativ über Schulgeldserhebung betr.); die des kath. Consistoriums zu Hildesheim vom 4. Juni 1859; die des k. Oberkirchenraths zu Nordhorn vom 12. Apr. 1859 (vgl. die Bekanntmachung der k. Landdrostei zu Osnabrück, die Verbesserung des niedern Schulwesens in der Grafschaft Bentheim betr., vom 27. Sept. 1824, und die kathol. Elementarschulen daselbst betr., vom 11. Jan. 1830).

14. Am 14. Octbr. 1848 erschien das Gesetz über Kirchen- und Schulvorstände (mit der Ausführungsbekanntmachung des k. Cult-Ministeriums; vgl. auch das Zusatzgesetz vom 5. Nov. 1850), welches für jeden Schulbezirk — Ausnahmen vorbehalten — die Errichtung eines besonderen Schulvorstandes oder die Erklärung des Kirchenvorstandes zum Schulvorstand vorschrieb. Die Schulvorstände, bestehend aus einem Geistlichen als Vorsitzenden, dem Ortsschullehrer und einigen von der Gemeinde gewählten Schulvorstehern, sind bestimmt zur Vertretung der Schulgemeinden und zur Verwaltung des Vermögens der Volksschulen, sowie zur Mitwirkung bei der dem Pfarrer obliegenden Aufsicht über das Schulwesen. Das Gesetz ist fast überall zur Ausführung gebracht, nur im Lande Hadeln, in der Grafschaft Bentheim und in der Diöcese Hildesheim einstweilen noch nicht, weil in den beiden ersten Provinzen die bestehenden Provisorencollegien, beziehungsweise Ortsconsistorien (Kirchenräthe) ausreichen, bei den Katholiken aber die Sache kirchliche Bedenken erregte.

15. Im J. 1850 bewilligten die allg. Stände auf regierungsseitigen Antrag jährlich a. 5000 Thlr. behufs Emeritirung von Schullehrern (seit 1857 ist der Emeritirungsfonds auf 6000 Thlr. erhöht); b. 5000 Thlr. behuf der Schullehrer-Wittwen-Kassen; c. 15,000 Thlr. zu persönlichen Gehaltszulagen für ältere Lehrer;

d. 10,000 Thlr. behufs Ausbildung der Lehrer für ihr Fach, insonderheit zur Verbesserung, beziehungsweise Errichtung seminarischer Anstalten — in Uebereinstimmung mit den Vorschlägen einer von der k. Regierung niedergesetzten (Volksschul-) Commission von Sachverständigen, deren Verhandlungen in Hannover im Druck erschienen sind. Dieser Lehrerbildungsfonds wurde wenige Jahre darauf auf 20,000 Thlr. jährlich erhöht, und im J. 1852 zugleich eine einmalige Summe von 30,360 Thlr. zur ersten Einrichtung seminarischer Anstalten bewilligt.

16. Mit Hülfe dieser Summe wurde sofort die nachfolgende Organisation des Seminarwesens im Königreiche ausgeführt:

a. Das „Präparandeninstitut" in Hannover ist zu einem selbständigen, zur Bildung von Landschullehrern für den Landdrosteibezirk Hannover bestimmten (Bezirks-) Seminar mit einem einjährigen (statt des bisher halbjährigen) Cursus und 32 Zöglingen umgestaltet. Das Hauptseminar bildet in einem dreijährigen Cursus circa 24 Zöglinge vorzugsweise zu Lehrern für Stadtschulen im Landdrosteibezirke Hannover und Lüneburg. Daneben ist das Nachbildungsinstitut einstweilen noch bestehen geblieben, welches im Sommer 4 Wochen lang von circa 12 Landschullehrern besucht wird.

b. Die Anstalt zu Alfeld ist in ein Internat (in einem neuen Gebäude mit Landhaushalt) mit circa 50 Zöglingen und einem ein- zwei- und dreijährigen Cursus beziehungsweise für Land- und Stadtschulen des Landdrosteibezirks Hildesheim umgewandelt.

c. In Lüneburg ist ein neues Bezirksseminar für die Landschulen des dortigen Landdrosteibezirks gegründet als Internat, mit 32 Zöglingen und einjährigem Cursus.

d. Für Ostfriesland, wo bisher nur die s. g. zünftige Lehrerbildung in Schulmeisterschulen üblich war, ist in Aurich für die Hauptschulstellen der Provinz eine neue Anstalt für 14, jetzt 26, Zöglinge gegründet, als Externat mit zweijährigem Cursus und doppeltem Unterricht für die Lutheraner und Reformirten.

e. Das Seminargebäude in Stade ist erweitert, und neben dem Hauptinstitut für circa 20 Zöglinge mit 3jährigem Cursus ein Nebenseminar eingerichtet für 30, jetzt 40 — 50 Zöglinge mit einjährigem (statt des bisher halbjährigen) Cursus für die Landschulen der Provinz. Nach Stade sind auch die Aspiranten des Landes Hadeln gewiesen.

f. Für die kleine reformirte Grafschaft Bentheim ist eine Lehrervorbildungsanstalt als Externat in Neuenhaus eingerichtet mit 6 — 10 Zöglingen und einjährigem Cursus für Landschulen. Wer sich für Stadtschulstellen ausbilden will, wendet sich dem Auricher oder einem andern Landes-Seminar zu.

g. Das evangelische Seminar zu Osnabrück ist ebenfalls erweitert, in einem neu erworbenen Gebäude mit vollständigem Landhaushalt. Es hat circa 24 Zöglinge mit dreijährigem Cursus.

h. Auch das katholische Seminar zu Osnabrück ist erweitert, doch wohnen die circa 30 Zöglinge — zum Theil weiblichen Geschlechts — außerhalb der Anstalt. Der Cursus ist zweijährig.

i. Statt der bisherigen katholischen Normalschule in Hildesheim, die (wie die Normalschule in Osnabrück) nur im Sommer gearbeitet hatte und weder eignes Local noch eigne Lehrer besaß, ist eine Internatsanstalt mit circa 12 Zöglingen und zweijährigem Cursus eingerichtet.

Mit 5 der genannten Anstalten ist ein Garten für ländliche Arbeiten verbunden, das Lehrerpersonal ist erheblich verstärkt, der Lehrapparat vervollständigt, in den Seminargebäuden außer für den Director meist noch eine (Familien-) Wohnung für einen zweiten, und eine Wohnung für einen dritten unverheiratheten Lehrer eingerichtet.

17. Sodann genehmigten die allg. Stände, daß die ältere Bewilligung von 3905 Thlr. jährlich zu temporären Unterstützungen hülfsbedürftiger Lehrer verwandt werden dürfte. Diese Summe wird in festen Raten den Consistorien jährlich ausgezahlt und von diesen zugleich mit ihren eigenen Unterstützungsmitteln vertheilt. Diese Con-

sistorial-Mittel sind nicht unbedeutend: Hannover hat circa 1800 Thlr. aus dem Reden-schen Fonds 2c. — Stade circa 300 Thlr. aus den Hauscopulationsgeldern 2c. — Aurich circa 1000 Thlr. von dem Weißschen Legat 2c. — Osnabrück A. C. 100, demnächst 200 Thlr. aus der Gülich'schen Stiftung. — Osnabrück kath. Conf. 500 Thlr. aus dem Bersenbrück'schen Fonds 2c. Hiezu kommen dann noch die außerordentlichen Unterstützungen, welche auf Ansuchen in besonderen Dringlichkeitsfällen aus dem allgemeinen Klosterfonds verabreicht werden. — Auch stehen einzelnen Consistorien Mittel zur Verbesserung von Schulstellen, namentlich zur Cultivirung von Schulländereien zu Gebote, wie dem Consistorium zu Hannover der s. g. Schuldienstverbesserungsfonds, der jährlich circa 1550 Thlr. Zinsen abwirft. — Endlich dient noch zur Verbesserung von Schulstellen der s. g. Grundsteuer-Entschädigungsfonds, welcher in Folge der Aufhebung der Grundsteuerfreiheit der niedern Kirchen- und Schulstellen im J. 1851 gebildet wurde und jährlich für beide Confessionen etwa 1300 + 70 Thlr. gewährt.

18. Aus den Verhandlungen, welche auf Grund der im J. 1849 den allgemeinen Ständen von der k. Regierung vorgelegten „Grundzüge für die künftige Gestaltung des Volksschulwesens" gepflogen wurden, gieng der Beschluß hervor, weder ein Gesammt-Oberschulcollegium für das höhere und niedere Schulwesen, noch von den Consistorien abgesonderte Provinzial-Schulbehörden einzusetzen „weil der Volksschule ihr kirchlicher und confessioneller Charakter verbleiben müße." Statt dessen ist ein schulkundiger Referent zur Bearbeitung der Volksschulsachen in das k. Cultus-Ministerium gesetzt, welchem zugleich die Generalinspection der Volksschulen und der Seminare des Königreichs obliegt, und (nach Vorschrift der k. Verordnung vom 5. Febr. 1851, die Zuständigkeit in evang. Volksschulsachen betreffend) in jedem evang. Consistorium ein praktisch im Schulfache geübtes Mitglied — mit dem Titel von Oberschulinspectoren — angestellt, und zur Behandlung der Volksschulsachen eine besondere Abtheilung gebildet, welche aus diesem schulkundigen, einem rechtsverständigen und einem geistlichen Mitgliede, unter Vorsitz des Consistorialdirectors, besteht.

Im Consistorium zu Aurich muß von den Mitgliedern dieser Abtheilung immer mindestens eines lutherischer und eines reformirter Confession sein. Für das kleine Land Hadeln war ein besonderer Oberschulinspector nicht nöthig; dagegen sind in dem Consistorium zu Hannover 3 Schulkundige angestellt wegen des großen Umfangs des Bezirks. Der Schulkundige hat jährlich einen Theil der Volksschulen seines Bezirks zu besuchen; doch steht ihm dabei die Befugnis eigner Anordnung nicht zu. Für gemischte Sachen, sowie in Sachen, welche die Anstellung und Entlassung der Volksschul- und Seminarlehrer betreffen, ist das Plenum des Consistoriums zuständig; doch ist das schulkundige Mitglied in diesen Sachen stimmberechtigt, in den Lehrerbestallungssachen in der Regel auch Referent. Dazu ist der Oberschulinspector an die Stelle des bisherigen (Consistorial-) Curators des Seminars seines Bezirks getreten. In Ostfriesland, Osnabrück und Bentheim ist demselben zugleich die Direction der seminarischen Lehranstalt übertragen.

Der kirchliche Charakter der Volksschule ist somit nach Gebühr gewahrt. Die persönliche Kenntnisnahme, welche die Schulkundigen auf ihren continuirlichen Inspectionsreisen von den Zuständen und Bedürfnissen der Schulen und Lehrer an Ort und Stelle nehmen, kann nicht anders als fördernd auf das Gedeihen des Schulwesens einwirken. In ihrer Person ist eine lebendige Vermittelung gegeben einerseits zwischen der Oberbehörde und den untergebenen Anstalten und Personen, andrerseits zwischen dem Seminare und den Schulen der Provinz. Im Jahre 1854 berief das k. Cultusministerium die sämmtlichen Schulkundigen zu einer Berathung über innere Schulsachen, deren Ergebnis in einer Druckschrift zusammengestellt ist.

19. In anderweiter Ausführung des Volksschulgesetzes sind nach und nach diejenigen einzelnen — meist städtischen Volksschulen, deren Leitung den k. Consistorialbehörden

nicht zusteht, wie in Osterode, Münden, Nordheim, Verden ꝛc., der Oberaufsicht des betreffenden Consistoriums unterstellt, indem die gegenseitige Competenz durch besondere Reglements geordnet ist. — Ferner sind die zuständigen Geistlichen ermächtigt, Privatschulen — zu deren Errichtung es höherer Erlaubnis regelmäßig nicht bedarf — behufs wirksamer Aufsichtführung über dieselben jederzeit kenntnisnehmend zu besuchen. — Weiter sind Bestimmungen erlassen wegen Verpflichtung, Beeidigung und Einführung der Volksschul- und Seminarlehrer, sowie auch wegen zweckmäßiger Vorbildung der Schullehrlinge. — Endlich ist durch k. Verordnung vom 19. Mai 1859 zur Regelung der Ausübung des k. Oberaufsichtsrechts über diejenigen Schulen des Landes, welche weder zu den Volks- noch Gelehrtenschulen gehören — Mittelschulen, höhere Bürger- und Töchterschulen ꝛc. — bestimmt, daß die Oberaufsicht über diese Schulen von dem k. Cultusministerium und unter diesem von den k. Consistorialbehörden ausgeübt werden solle.

20. War so seit Erlaß des Volksschulgesetzes der innere Ausbau des Schulwesens in stetem Fortschritte begriffen gewesen, und war auch gleichzeitig vieles für die Verbesserung der äußern Verhältnisse der Schulen und Lehrer geschehen, so hatte doch der zu letzterem Zwecke bewilligte Dispositionsfonds von 30,000 Thlr. und das Volks-Schul-Gesetz selber nicht hingereicht, um allen Lehrern zu einer auskömmlichen Diensteinnahme zu verhelfen. Als ein sehr erfreuliches Ereignis muß daher der Erlaß des neuesten Gesetzes vom 2. Aug. 1856, Verbesserung der Volksschulstellen betreffend, und die zur Ausführung desselben bereitwillig von den allg. Ständen gewährte Bewilligung einer neuen Dispositionssumme von 20,000 Thlr. jährlich bezeichnet werden. Die Ausführung dieses Gesetzes, welche erwünschte Resultate liefert (s. u.), ist bereits ziemlich vollendet.

Um den Schulgemeinden sodann die Beschaffung der erforderlichen Mittel zur weiteren Verbesserung ihrer Schulstellen zu erleichtern, ist durch k. Verordnung vom 25. Febr. 1859 eine Einrichtung getroffen, wornach der allg. Klosterfonds zur Capitalansammlung für (Kirchen- und) Schulzwecke durch jährliche Einzahlungen benutzt werden kann (vgl. dazu die Ausführungsbekanntmachung des k. Cultusministeriums vom 15. Aug. 1859).

Endlich ist noch des bedeutungsvollen Umstandes zu erwähnen, daß nachdem allerhöchsten Orts im J. 1856 die Beseitigung des rationalisirenden Landeskatechismus genehmigt ist, die Einführnng eines neuen Landeskatechismus, (des von einer dazu niedergesetzten Commission umgearbeiteten alten Walther'schen), der im Entwurfe bereits vorliegt, in naher Zeit zu hoffen steht.

21. Quellen und Literatur. Die vorerwähnten Kirchen- und Schulordnungen, Gesetze, Verordnungen und Bekanntmachungen finden sich größtentheils in den vortrefflichen Sammelwerken von Ebhardt: Gesetze, Verordnungen und Ausschreiben in Kirchen- und Schulsachen für den Consistorialbezirk Hannover 2 Bde. (1569 — 1844), Gesetze ꝛc. für das Königr. H. 2. Folge, 2. Bd. und 4. Bd., 3. Abth.; 3. Folge 1. Bd., 3. Abth.; Sammlung der Verordnungen für das Königr. H., 2. Bd., 3. Abth. — Sonst ist das Betreffende in dem jedesmaligen Jahrgange der Gesetzsammlung für das Königr. H., I. und III. Abth. zu suchen. — Das auf Ostfriesland Bezügliche ist enthalten in: Gesetze ꝛc. in Kirchen- und Schulsachen für Ostfriesland von Ulrichs (1817 — 1860). Hierin findet sich auch das k. preuß. General-Landschul-Reglement von 1763 und die ostfriesische Inspections-Ordnung vom 7. April 1766. — Vgl. ferner: Sammlung der Verordnungen ꝛc. für sämmtliche Provinzen des Hannover'schen Staats von Spangenberg, von 1740 — 1811, (der 4. Bd., 3. Abth. enthält die Hadeln-schen Verordnungen bis 1739); Sammlung der Hannover'schen Landesverordnungen ꝛc. von 1813 — 1817 von Hagemann 12 Bde.; und: Ruperti's Kirchen- und Schulgesetzgebung der Herzogthümer Bremen und Verden 1844. Sodann Barings Beitrag zur Hannover'schen Kirchen- und Schulhistorie 1748; Schlegels Kirchen- und Refor-

mationsgeschichte von Norddeutschland und den Hannover'schen Staaten 1832. 3 Bde.; Kurhannover'sches Kirchenrecht 1806. 5 Bde., und „über Schulpflichtigkeit und Schulzwang" 1824; Salfelds Beiträge zur Kenntnis des Kirchen- und Schulwesens in den Hannover'schen Kurlanden 1800; Hannover'sches Magazin. In den Jahrgängen von 1769 — 1850 (die Jahre 1808 — 1813 fehlen), Verfassung des Landes Hadeln von Beckmann 1847; zur Lehre von den Kirchen- und Schullasten im Königreiche Hannover von Brüel 1855; Ehrenfeuchter: zur Geschichte des Katechismus ꝛc. 1857; Statistische Uebersicht der Eintheilung des Königr. Hannover ꝛc. von Ringklib 1859; Hannover'scher Volksschulbote von Seffer (erscheint alle 14 Tage); Vierteljährliche Nachrichten von Kirchen- und Schulsachen von Cammann, 4 Hefte jährlich, eine schon seit vielen Jahren bestehende Zeitschrift.

II. Die allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung.

1. Das schulpflichtige Alter beginnt mit dem vollendeten 6. Lebensjahre. Doch ist das k. Cultusministerium befugt (in dringenden Fällen), die Hinaussetzung des schulpflichtigen Alters zu gestatten. Die Zulassung von jüngeren Kindern zur Schule ist — vorbehältlich der Zahlung des Schulgeldes — gestattet, soweit für die betreffende Ortsschule keine Unzuträglichkeit daraus erwächst. Das schulpflichtige Alter endet mit demjenigen Zeitpuncte, welcher dafür in den einzelnen Landestheilen und für die verschiedenen Confessionen vorgeschrieben ist, d. h. mit dem vollendeten 14. Jahre in Calenberg, Göttingen, Grubenhagen, Diepholz (f. Verordnung vom 29. Novbr. 1734,) Lüneburg und Hoya (f. Verordnung vom 2. März 1751 und Consistorial-Ausschreiben vom 28. Juli 1752), Lauenburg (Lauenburger Schul-Ordnung vom Jahre 1757), Bremen und Verden (Bremer Schul-Ord. vom J. 1752) und in Ostfriesland (G. Land-Schul-Reglement vom J. 1763). Im Dannenberg'schen hat das Kind so lange zur Schule zu gehen, bis es vom Superintendenten reif zur Confirmation befunden ist, (Dannenberger Schul-Ordnung vom J. 1687); in Hildesheim A. C. bis zum 14. „oder wenigstens 13." Lebensjahr (Hildesheimer Schul-Ord. vom J. 1735); in Hildesheim und Osnabrück K. C. bis zur ersten h. Communion, welche regelmäßig zwischen das 13. und 14. Jahr fällt; in Osnabrück A. C. bis zum 14. Jahr und der Confirmation (Bekanntmachung der Prov.-Regierung vom 3. Aug. 1818); im Lande Hadeln bis zur Confirmation, die um das 14. Jahr stattfindet (Consist.-Ausschreiben vom 4. Aug. 1847.)

2. Zum Besuche einer Volksschule sind die Kinder eines jeden Landeseinwohners während des schulpflichtigen Alters verbunden, wenn sie nicht auf einer höheren Lehranstalt oder durch geeigneten Privatunterricht die erforderliche Unterweisung erhalten. (Mit dieser Vorschrift des Volks-Schul-Gesetzes ist den bis dahin massenweise vorhandenen Winkelschulen die Wurzel abgeschnitten). Der Privatunterricht befreit nämlich nur dann von dem Besuche der Volksschule, wenn er die für die letztere vorgeschriebenen Gegenstände umfaßt, und wenn zugleich die Befähigung des Unterweisenden bei dem betreffenden aufsichtführenden Geistlichen, bez.w. der vorgesetzten Behörde kein Bedenken findet oder erforderlichenfalls nachgewiesen wird. Die Auswahl von Privatlehrern ist der Willkür jedes einzelnen überlassen, soweit nicht desfallsige gesetzliche Beschränkungen bestehen, wie z. B. die Bremer Schulordnung von 1752 den Eltern eine vorgängige Anzeige bei dem Prediger zur Pflicht macht, und die Bekanntmachung des k. Consistoriums zu Aurich vom 28. Apr. 1825 auf Grund des General-Land-Schul-Reglements von 1763 von jedem Hauslehrer fordert, sich zuvor einer Prüfung vor dem Superintendenten zu unterziehen. Von der Schulgeldszahlung befreit übrigens der Privatunterricht nur dann, wenn er von einem, die Kinder von höchstens 2 Familien unterrichtenden Hauslehrer ertheilt wird. Die Ertheilung eines gemeinsamen Privatunterrichts an Kinder von mehr als 2 Familien in einem oder mehrern der für die Volksschule bestimmten Gegenstände kann jedoch, namentlich bei eintretendem Bedenken gegen die Persönlichkeit des Unterweisenden oder bei erheblicher Benachtheilung der Ortsvolksschule, nach dem Ermessen der zuständigen Behörde von deren besonderer

Genehmigung abhängig gemacht und entweder ganz untersagt, oder an geeignete Bedingungen geknüpft werden.

3. Die Verpflichtung zur Errichtung und Unterhaltung der Volksschulen liegt den Schulgemeinden (Schulverbänden) ob, soweit nicht einzelne Personen, Corporationen oder Fonds dazu rechtlich verbunden und im Stande sind. Kirchengemeinden haben nicht selten insofern dabei mitzuwirken, als die Lehrerstellen häufig mit Küster- oder Organistendiensten verbunden sind. Beihülfen aus Staatsmitteln aber sollen zu diesem Zwecke nicht anders als, in Ermanglung anderer geeigneter Auskunft, aushülfsweise gewährt werden. Einen wesentlichen Theil der Lehrereinnahme bildet das Schulgeld, das (früher sehr gering — etwa 1/8 Rthlr. jährlich) neuerlich vielfach gesteigert ist, da das k. Cultusministerium befugt ist, eine Erhöhung desselben bis auf 1 Thlr. jährl. für das Kind eintretenden Falls zu verfügen. Doch ist es einem jeden Schulverbande freigestellt, die Diensteinnahme eines Lehrers statt durch Schulgeld auf sonstigem Wege aufzubringen. Von der Schulgeldszahlung an den Lehrer ihres Schulbezirks sind befreit: a. Kinder, welche eine höhere öffentliche Lehranstalt besuchen oder durch einen geeigneten Hauslehrer unterrichtet werden; b. welche wegen Gebrechen auf wenigstens 1/4 Jahr vom Schulbesuche dispensirt sind; c. welche eine auswärtige Schule besuchen und zugleich außerhalb des Schulbezirks untergebracht sind; d. für das 3. und die folgenden Kinder derselben Familie, welche gleichzeitig die nämliche Schule besuchen, darf die Hälfte des Schulgeldes gekürzt werden.

Das Schulgeld für arme Kinder wird theils aus dem Kirchen- oder Armen-Aerar, theils aus Stiftungen und für derartige Zwecke bestimmten Kassen entrichtet. Das Schulgeld muß in 1/4jährigen Raten bezahlt werden, wo nicht schon kürzere Zahlungsfristen herkömmlich bestehen (wie in Ostfriesland z. B. wöchentliche Zahlung vorgeschrieben ist). Die früher übliche Vergütung für Schreib- und Rechenunterricht wird, seitdem diese durch das Volksschulgesetz zu allgemeinen Unterrichtsgegenständen erhoben sind, dem eigentlichen Schulgelde ganz oder theilweise hinzugerechnet. Neben dem Schulgelde bestehen, namentlich auf dem Lande, noch verschiedene Naturalleistungen, wie die sog. Pröven (Wurst, Butter, Eier 2c.), welche mehr oder weniger die Natur des Schulgeldes an sich tragen. Im Lüneburg'schen wird übrigens mehrfach das Schulgeld nicht für jedes Kind, sondern familienweise entrichtet.

4. Wo die Dotirung, bez.w. Verbesserung von Schulstellen auf andere Weise nicht beschafft werden kann, ist das Fehlende durch Umlagen auf die Gemeindeglieder aufzubringen, deren Beträge, in Ermanglung gütlicher Vereinbarung, nach dem herkömmlichen oder in der Umgegend für dergleichen Lasten üblichen Concurrenzfuß (Höfe-, Grundsteuer combinirte Steuerfuß 2c.) im Verwaltungswege festgestellt werden.

Bei einer Zahl von mehr als 120 Schulkindern kann die Beiordnung eines Schulgehülfen, und bei einer Zahl von mehr als 200 die Errichtung einer 2. Schullehrerstelle, oder geeignetenfalls eine Theilung des Schulverbandes, sowie der Schullasten und des Schulvermögens im Verwaltungswege angeordnet werden.

5. Die Aufsicht über den Unterricht in den Volksschulen liegt verfassungsmäßig dem Pfarrer und den zuständigen kirchlichen Behörden ob. Das dem Landesherrn vorbehaltene Oberaufsichtsrecht wird von dem k. Cultusministerium und zwar entweder mittelbar durch die k. höheren Behörden oder unmittelbar ausgeübt. Die Aufsicht der Pfarrer 2c. erstreckt sich sowohl auf den Unterricht, als auch auf Amtsführung und Wandel der Schullehrer, Schuldisciplin, Schulbesuch und das Verhalten der Schüler. Die den Schulvorständen (s. o.) gesetzlich gebührende Mitwirkung bei der Aufsicht über das Schulwesen beschränkt sich (abgesehen von deren Thätigkeit bei Feststellung der Unterrichtszeit, Ferien 2c.) auf Anträge oder Bemerkungen, welche bei dem Pfarrer und nöthigenfalls bei den vorgesetzten Behörden anzubringen sind. Dabei sind dieselben verpflichtet, auf geregelten Schulbesuch der Kinder, auf Ordnung und gute

Sitte auch außerhalb der Schule, auf gutes Einvernehmen zwischen Lehrer und Gemeinde durch Vorbild und christliche Ermahnung hinzuwirken.

Wo Rechte Dritter auf die Leitung des Schulwesens nicht bestehen (s. o.), da ist diese von den k. Consistorien unter geeigneter Mitwirkung der Ephoren (Superintendenten) und bez.w. der aus dem Ephorus und dem weltlichen Beamten bestehenden Kirchencommissionen, in Bentheim vom k. Oberkirchenrath unter Mitwirkung der Orts-Consistorien warzunehmen. Die k. Regierungen concurriren dabei nach Maßgabe der bestehenden besonderen Bestimmungen.

Desgleichen ist die landesherrliche Oberaufsicht über das Schulwesen, sowohl was den Unterricht, als was die äußeren Angelegenheiten der Schulen betrifft, regelmäßig zunächst von den k. Consistorialbehörden unter verfassungsmäßiger Mitwirkung der k. Regiminalbehörden warzunehmen.

Daß in den evangelischen Consistorien seit 1851 eine besondere Abtheilung für Volksschulsachen besteht, welcher ein Schulkundiger als Oberschulinspector angehört, ist bereits oben bemerkt. Für die Diöcese Hildesheim ist in dieser Beziehung nachgelassen, daß das k. Consistorium mit dem bischöflichen Generalvicariate sich vorgängig zu benehmen hat in Betreff aller allgemeinen Anordnungen, der Auswahl der Seminar- und Volksschullehrer, der Lehrbücher, des Lehrplans, der Disciplinarsachen gegen Lehrer, und daß namentlich nur solche als Religionslehrer angestellt werden dürfen, welchen die bischöfliche Behörde zur Ausübung des Lehramts die kirchliche Mission ertheilt hat. In der Diöcese Osnabrück ist die obere Leitung der Schulsachen zwischen der bischöflichen und königlichen Behörde getheilt, so jedoch, daß der überwiegende Einfluß in den Händen des Generalvicariats liegt. — Die Bestimmung der Unterrichtsgegenstände, Schulbücher, Unterrichtszeit und der zur Beförderung eines regelmäßigen Schulbesuchs erforderlichen Maßregeln hat das k. Cultusministerium nach Anhörung der betreffenden geistlichen oder sonst zuständigen Behörden zu treffen. Dasselbe ernennt auch die Seminarlehrer.

III. Die Hauptpuncte der Schulstatistik. (Die nachfolgenden Angaben beziehen sich auf den Zustand des Volksschulwesens im J. 1855. Ueber die dieselben erheblich modificirenden Wirkungen des noch in der Ausführung begriffenen Gesetzes vom 2. Aug. 1856 haben noch keine statistischen Ermittelungen eintreten können.)

1. Bei einer Einwohnerzahl von (1,496,443 Lutheranern, 94,307 Reformirten und 216,141 Katholiken) 1,806,891 Seelen befinden sich im Königr. Hannover 281,348 christliche Schulkinder. Es kommt also durchschnittlich auf 6,42 Seelen 1 Schulkind.

2. Die Gesammtzahl der Volksschullehrerstellen (bei 3584 Schulen) stieg in Folge des Gesetzes vom J. 1845 von 3681 auf 3812. Von diesen begreift der Consistorialbezirk a. Hannover 2145 Stellen (Calenberg 373, Göttingen 207, Grubenhagen und Harz 136, Hoya 250, Diepholz 41, Lüneburg 872, Hildesheim 244, Hohenstein 22). b. Stade 691 (Bremen 569, Verden 122). c. Landes Hadeln 30. d. Osnabrück 131 (Osnabrück 121, Lingen 8, Meppen 2). e. Aurich 329. f. Stadt Osnabrück 15. g. Bezirk des Oberkirchenraths zu Nordhorn 54, zusammen 3395 evangelische Schulstellen.

Dazu kommen 417 katholische Stellen, nämlich a. in der Diöcese Hildesheim 131 (Hildesheim 81, Göttingen 5, Grubenhagen mit Eichsfeld 41, Calenberg 2, Lüneburg 2). b. in der Diöcese Osnabrück 286 (Osnabrück 102, Hoya und Diepholz 6, Meppen 108, Lingen 48, Bentheim 12, Ostfriesland 10.) — Auf 1 Lehrer kommen durchschnittlich 74 Schulkinder und 474 Landeseinwohner.

3. 1227 Schulen haben weniger als 50, 1757 haben 50—120 Schüler. In den übrigen sind 120, in 132 sogar 200 Kinder und darüber.

4. Das Königreich hat eine Anzahl sehr kleiner Kirchengemeinden; 217 Kirchspiele bestehen nur aus 1, 220 nur aus 2 Orten. Die Schulstellen sind hier regelmäßig mit einem Kirchenamte verbunden. In einigen Provinzen findet dies bei der Mehrzahl

der Schulstellen statt; so z. B. in Hildesheim A. C. bei 194 unter 244 Stellen; in Göttingen bei 160 unter 207 Stellen; in Ostfriesland bei 164 unter 329 Stellen. In andern Provinzen, in denen aus vielen Orten zusammengesetzte Kirchspiele mit einer Seelenzahl von 1000—4000 Einw. überwiegen, ist diese Verbindung viel seltener; so findet sich dieselbe z. B. in Lüneburg nur bei 274 unter 872 Stellen, in Hoya-Diepholz bei 90 unter 291 Stellen, in Bremen-Verden bei 128 unter 691 Stellen, in Osnabrück A. C. bei 54 unter 131 Stellen, in Hildesheim und Osnabrück K. C. bei 125 unter 417 Stellen. Im ganzen beträgt die Zahl der mit einem Kirchendienste verbundenen Schulstellen 1519.

5. Fabrikschulen kommen nur ganz vereinzelt vor; Armen- oder Freischulen meist in den größeren Städten; Sonntagsschulen wohl nur im Bremen'schen und auch da nur im Sommer bei den Landschulen; die sog. Fortbildungsschulen (für confirmirte Söhne namentlich von Landwirthen) stehen mit der Volksschule in keiner organischen Verbindung. Uebrigens ist ihre Zahl (circa 450 mit 6300 Schülern) nicht im Zunehmen begriffen. — Die vormaligen Garnisonschulen sind meist mit den Seminarschulen verschmolzen. Die sog. Mittelschulen (gehobene Volksschulen), welche erst nach Erlaß des V.-Sch.-Gesetzes in vielen größeren und mittleren Städten — deren Gesammtzahl im Königreiche 187 beträgt — sich gebildet haben, gehören zwar meist noch, (wie auch die sog. Rectorschulen), dem Volksschulgebiete an; nähern sich aber doch, da sie vielfach auch fremde Sprachen lehren, entschieden dem Gebiete der Gelehrten- oder Fachschule. Ihr eigentliches Ziel ist, für den Handels- und höhern Gewerbestand vorzubilden.

6. Von der Gesammtzahl der 3812 Schulstellen haben 914 Stellen ein Einkommen von nur 80 Thlr.; 790 von 80—100 Thlr.; 307 von 100—120; 427 von 120—150; 1374 von 150 Thlr. und darüber. 274 Stellen haben noch einen Reihetisch. — Der jährliche Durchschnittsbetrag des Einkommens der einzelnen Schulstellen beträgt für Verden, Diepholz, Bentheim, Lüneburg, Hoya 114—130 Thlr.; die Diöcesen Osnabrück und Hildesheim, Göttingen 136—148 Thlr.; Calenberg, Hohnstein, Fürstenthum Hildesheim, Ostfriesland 160—180 Thlr.; Altes Land, Fürstenthum Osnabrück, Grubenhagen und Harz 196—206 Thlr. — Von der Gesammteinnahme der Schulstellen ad 558,800 Thlr. fällt durchschnittlich auf jede einzelne Stelle 151 Thlr. An Beihülfen aus Landesmitteln erhalten 963 Stellen 22,270 Thlr.; durchschnittlich also jede Stelle 23 Thlr. (vergl. Ständische Actenstücke 1856, III. S. 681 f.).

7. Der Gesammtaufwand aus Staatsmitteln für das Volksschulwesen — im Gegensatz zu den gemeindeseitigen Leistungen und abgesehen von den Zuschüssen, welche nach dem Obigen aus dem allg. Klosterfonds, dem Domanium, sonstigen Kassen, Stiftungen und Fonds erfolgen, — beläuft sich auf circa 116,000 Thlr. jährlich.

IV. Die innere Ordnung der Schule. 1. Die Schulen auf dem Lande sind der Mehrzahl nach einclassige, in denen die Kinder beiderlei Geschlechts, in 2 oder 3 Ordnungen abgetheilt, während der ganzen Schulzeit vereinigt sind. Wo die Mittel es gestatten, werden wenigstens 2 Classen, für die jüngeren und älteren Kinder, errichtet. Trennung nach den Geschlechtern ist weniger im Gebrauche und findet meist nur in den (größeren) Städten statt, wo die Menge der Kinder und die beliebte Zusammenziehung der Parochialschulen in Gesammt- oder Centralschulen von selber auch zur Einrichtung einer größeren Anzahl von übereinanderstehenden Classen führt. (In der Stadt Hannover zählen die Knaben- und Mädchenschulen je 5—9 Altersclassen). — Ueber Halbtagsschulen sind die Meinungen getheilt: in Hildesheim bestehen sie vielfach, doch mehr nur als zugelassene, bez.w. durch die Noth gebotene; in Osnabrück begünstigt, in Ostfriesland wünscht man ihre Einrichtung, namentlich bei starkbesetzten Schulen. Da wo weite Schulwege sind, werden sie von den Gemeinden, um der Kleinen willen, nicht gern gesehen.

2. Nothwendige Unterrichtsgegenstände sind: Religionsunterricht (Katechismus und biblische Geschichte, die erst neuerlich wieder allgemein in die Schule

zurückgeführt ist), Lesen, Kopf- und Tafelrechnen, Schreiben und schriftlicher Gedankenausdruck, Gesang, Weltkunde (die jedoch unter Umständen erlassen werden kann). Außerdem sind zuläßig: Elementargeometrie, Zeichnen, weibliche Handarbeiten, auch Holländisch in Bentheim und Ostfriesland. (Die Nadelarbeiten werden in Osnabrück mit großem Eifer in circa 100 Volksschulen betrieben; in anderen Provinzen, (Göttingen, Bentheim, Harz ꝛc.) bestehen besondere Industrieschulen, die vielfach aus den Kirchenäraren unterstützt werden, mit der Volksschule aber keine engere Verbindung haben).

3. Die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden ist in der Regel 30, die zwischen 6 (im Winter 8) Uhr morgens und 3 oder 4 Uhr nachmittags ertheilt werden. Bei Classenschulen darf die Zahl auf 26, für die Elementarschüler auf 20 ermäßigt werden; und während des Sommers, zumal von Johannis bis Michaelis, findet auf dem platten Lande fast überall eine Verminderung der Stunden bis auf 18, unter besonderen Umständen selbst bis auf 12 Stunden wöchentlich statt. Doch wird, wo es sich erreichen läßt, darauf gehalten, daß auch im Sommer die Kinder täglich zur Schule kommen. Daneben bestehen für arme, dienende, und sog. Hütekinder ausgedehnte Dispensationen. An Ferien sind in Städten 8, in Dörfern 10—13 Wochen jährlich gestattet.

4. Der Lectionsplan für die Landschulen ist überall ziemlich derselbe; in jeder ersten Lehrstunde ist Religionsunterricht, den der Lehrer selber ertheilt (nur bei den Katholiken hat der Pfarrer den Katechismns, der Lehrer die biblische Geschichte), am Sonnabend meist Perikopenauslegung; dann folgt Bibel und Gesangbuchlesen, Rechnen und Singen (von Kirchen- und Volksliedern); am Nachmittage Schreiben und Lesen im Lesebuche. An letzteres wird sowohl der sprachliche, als der weltkundliche Unterricht angeschlossen. Kann die Schule mehr als das Gewöhnliche beschaffen, so wird eine besondere Stunde für Naturgeschichte (im Sommer) und Geographie ꝛc. (im Winter) angesetzt. Dies findet regelmäßig statt in den mehrclassigen Schulen. Der Unterricht beginnt und schließt mit Gesang und Gebet, oder doch mit Gebet.

5. Die vorgeschriebenen Bücher sind: Bibel, Kirchengesangbuch, kirchlicher Katechismus (und Landeskatechismus), biblische Historie (der Regel nach), Rechenbuch, Lesebuch (der Regel nach), Fibel; theilweise ein Choralmelodienbuch.

6. Das Unterrichtsziel ist: sicheres Auswendigwissen und verhältnismäßiges Verständnis des Katechismus mit Bibelsprüchen und 30—40 Kirchenliedern; Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte und den Hauptpuncten der Reformationsgeschichte; Kenntnis der biblischen Bücher; fertiges und verständiges Lesen; leserliche Handschrift und die Fertigkeit, Memorirtes niederzuschreiben, auch einen Schein, Brief, Rechnung ꝛc. aufzusetzen; die 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen; die gangbarsten Choräle ohne Hülfe des Lehrers.

7. In dem sog. Monatsbuche hat der Lehrer kurz anzumerken, welches Pensum monatlich durchgearbeitet wird. Schulprüfungen finden in Ostfriesland sonst nur bei einer Anzahl städtischer Schulen statt. Schulgesetze kommen nur hie und da vor. Der Lehrer hat sorgfältige Absentenlisten zu führen; bei wiederholter Schulversäumnis der Kinder werden die Eltern von dem Pfarrer bei der Obrigkeit zur Bestrafung angezeigt. Die Schulkinder sind gehalten, auch die sonntägliche Kinderlehre in der Kirche regelmäßig zu besuchen.

V. Die Verhältnisse der Lehrer. 1. In mehreren Provinzen heißen die Lehrer an Kirchspielsorten Hauptschullehrer; in Dörfern und Bauerschaften Nebenschullehrer (die keinen Kirchendienst bekleiden.) In Stade, Aurich, Osnabrück und Bentheim sind die Lehrer vielfach verpflichtet, bei großer Kinderzahl einen, auch 2 und 3 Gehülfen zu halten; in den übrigen Provinzen hat man statt dessen neue Schulstellen errichtet oder Gehülfslehrer angestellt, deren Kosten von der Gemeinde zu beschaffen sind, soweit die vorhandenen Schuldotationsmittel nicht ausreichen. Für Gehülfen oder Adjuncten, welche dienstunfähigen Lehrern beigeordnet werden, wird der Gehalt im jedesmaligen Falle festgestellt und ebenfalls theils aus den Mitteln der Schulstelle, theils

von der Gemeinde beschafft. Adjuncten, welche von Patronen erwählt sind, wird regelmäßig die spes succedendi ertheilt. In Osnabrück wird niemand fest angestellt, der nicht eine Zeit lang als Gehülfe in einer Unterclasse oder bei einem älteren Lehrer gearbeitet hat. In Bauerschaften, welche von der Bezirksschule zu fern abliegen, pflegt für die Wintermonate ein sog. Winterschulgehülfe angestellt zu werden. Provisorische Anstellung findet nur ausnahmsweise bei zu großer Jugend oder unzulänglicher Bildung statt.

2. An Schulamtsbewerbern ist — mit Ausnahme von Stade — kein Mangel. Sie kommen meistens aus den untersten Ständen, aus Lehrer-, Bauern-, Handwerker-, Taglöhner-, Bergmanns-, ꝛc. Familien, was an sich kein Uebelstand ist. Theologische Lehrer giebt es, von den Mittel- und höheren Bürger- und Töchterschulen abgesehen, nur an den sog. Rectorschulen, die sich in vielen mittleren Städten und Flecken aus den alten lateinischen Schulen umgebildet, und oft auch das Latein, wenigstens als Privatunterricht, noch beibehalten haben. Die Rectoren treten später ins Predigtamt über.

3. Die Schullehrlinge haben für ihre Vorbildung bis zur Aufnahme ins Seminar, bez.w. Anstellung selber Sorge zu tragen. Die meisten treten (wie es von oben auch empfohlen ist) nach der Confirmation bei einem tüchtigen Schulmeister „in die Lehre," der sie, unter Mithülfe etwa des Geistlichen, theoretisch und praktisch unterweist; und bleiben als Gehülfen bei ihm oder einem andern Schulmeister, bis sie (in Stade, Ostfriesland, Bentheim, Hadeln) einen Schuldienst erhalten, oder (in den übrigen Provinzen) in das Seminar aufgenommen werden. Denn in Hannover und Osnabrück wird keiner als Lehrer, in den übrigen Provinzen — mit Ausnahme von Ostfriesland, wo die zünftige Lehrerbildung nebenher besteht — keiner als Hauptschullehrer angestellt, der nicht ein Seminar besucht hat. Die Zahl solcher Präparandenlehrer nimmt überall je länger je mehr zu, was um so erfreulicher ist, als die Vorbildung der Lehrlinge bisher noch vielfach mangelhaft war. Ihnen (wie auch einzelnen begabten und dabei dürftigen Lehrlingen), werden deshalb auch Beihülfen aus Landesmitteln gewährt.

4. Bei der seminarischen Aufnahmeprüfung wird im wesentlichen nicht mehr, als was in einer tüchtigen Volksschule gelernt wird, daneben noch musikalische Vorbildung gefordert. Die Aufnahme geschieht vom 18., bei den Hauptseminaristen in Hannover, Alfeld, Stade vom 20. Lebensjahre an. Der Cursus dauert in Osnabrück für alle Zöglinge, in den übrigen Seminarien nur für die künftigen Stadtschullehrer 3, in Aurich und zum Theil auch in Alfeld nur 2 Jahre; für alle übrigen Zöglinge — bis jetzt — nur 1 Jahr lang.

5. Jeder der 10 seminarischen Anstalten steht ein theologisch gebildeter Inspector vor, der wenigstens Einen seminarisch gebildeten Lehrer, einen theologischen Candidaten und einen sog. Seminarältesten (der zugleich die Oekonomica mit besorgt) unter sich hat. Für Vocal- und Instrumentalmusik, Schreiben, Zeichnen ꝛc. werden städtische Lehrer zugezogen, oder auch eigne Nebenlehrer angestellt. Mit jedem Seminar ist eine 1classige, mit mehreren außerdem noch eine mehrclassige Schule verbunden, die den Zöglingen zugleich als Uebungsschule dient. Der Unterricht für die künftigen Landschullehrer begreift außer den methodischen Uebungen und Orgelspiel die Lehrgegenstände der Volksschule; für künftige Stadtschullehrer tritt Zeichnen, Naturlehre, Buchstabenrechnung und Bibelauslegung hinzu. Das Seminar will seinen Zöglingen nicht etwa nur so viel, als sie nachher wieder zu lehren haben, aber doch nur das geben, was sie für ihren Beruf in der Volksschule unmittelbar bedürfen, und dabei sich gegenwärtig halten, namentlich auch rücksichtlich der Zucht (in den Internaten), daß die Gottesfurcht aller Weisheit Anfang ist.

In allen Seminaren sind Unterricht und Lehrmittel, meist auch Arzt und Apotheke frei; auch werden die Betten meistens von der Anstalt geliefert. Für Mittags- und Abendtisch wird die mäßige Vergütung von circa ½ Thlr. wöchentlich eingezahlt (im

Hauptseminar zu Hannover fällt auch diese weg). Die Bedürftigen — etwa 50 — erhalten Freitische und an Geldunterstützungen circa 1500 Thlr. jährlich.

6. Die Abgangsprüfung wird von einer Commission abgehalten, welche aus den Seminarlehrern und dem betr. Oberschulinspector besteht. (In Osnabrück und Neuenhaus ist noch ein geistliches Mitglied der Consistorialbehörde, in Aurich der lutherische und reformirte General-Superintendent zugegen.) Das Zeugnis bezieht sich auf alle seminarischen Lehrgegenstände, auf Fleiß und Betragen. In Aurich ist die (Wahlfähigkeits-) Prüfung eine doppelte für Haupt- und für Nebenschulstellen; es haben sich dazu auch alle nicht in dem Seminar gebildeten Candidaten zu melden.

Zurückweisungen kommen im ganzen nur selten vor, da theils mit großem Eifer in den Seminarien gearbeitet wird, theils auch weniger Tüchtige für die vielen kleinen und dürftig dotirten Schulstellen (z. B. in den Moorcolonien) noch verwendbar sind, endlich auch eben für solche die Nachbildungsinstitute offen stehen.

7. Für die Fortbildung der angestellten Lehrer dienen theils die freien pädagogischen Vereine, die fast überall unter ihnen bestehen; theils Lesegesellschaften und Bibliotheken, wie namentlich in Ostfriesland, für welche auch aus öffentlichen Mitteln Beihülfen erfolgen; theils die amtlichen Conferenzen, welche die Geistlichen nach alter (1736), oftmals neu eingeschärfter Vorschrift regelmäßig jeden Monat mit den Lehrern ihrer Parochie abzuhalten haben. Hie und da werden diese Parochialconferenzen auch zu Verbindungen der Lehrer und Geistlichen einer ganzen Ephorie unter Leitung des Superintendenten erweitert. Auch einzelne Oberschulinspectoren halten von Zeit zu Zeit Conferenzen mit den Lehrern ihrer Provinz ab.

8. Die Anstellung der Lehrer geschieht regelmäßig mit dem 19., bez.w. 20. Lebensjahre an Landschulen, mit dem 23. an Stadtschulen; doch kommen provisorische Anstellungen (in Nothfällen zumal) auch schon früher vor. Die Anstellung, bez.w. Versetzung geschieht auf Präsentation des Ephorus durch die Consistorialbehörde mittelst der s. g. Confirmations-Urkunde. Wo die Leitung des Schulwesens der landesherrlichen Behörde nicht zusteht, da bedarf jede Anstellung eines Lehrers mindestens einer vorgängigen Anzeige bei derselben. Sie ist befugt, genügende Nachweisung über Sittlichkeit und Befähigung des Anzustellenden zu erfordern, bevor derselbe zum Antritte des Dienstes zugelassen werden darf. Die Beiordnung eines Adjuncten sine spe succ., sowie alle Anordnungen wegen provisorischer oder interimistischer Versehung eines Schuldienstes sind ohne Beschränkung Sache der Consistorialbehörde. Patronat- und Wahlstellen (also nicht - landesherrliche Stellen) giebt es 1480 im Lande, in Osnabrück 34, in Ostfriesland 328 (218 lutherische, 110 reformirte), in Stade 40—50 Haupt-, 500 Nebenschulstellen, in Bentheim 52, in Hadeln 30, in Hannover 488, in Osnabrück K. C. 1, in Hildesheim K. C. 8. Vor der Einführung, welche in Verbindung mit dem Gottesdienste in der Kirche geschieht, hat der Lehrer den Huldigungseid abzuleisten und sich zur Lehre der Kirche, wie solche insonderheit im kirchlichen Katechismus bezeugt ist, zu verpflichten.

9. Dienstentlassung oder Dienstentsetzung eines Lehrers findet im Verwaltungswege (nach stattgehabter Disciplinaruntersuchung) statt. Die Belassung eines Theils seines Gehalts hängt von dem Ermessen der Disciplinarbehörde ab. Das Verbleiben eines geistig untauglich gewordenen Lehrers im Amte wird unter Umständen von dem Ergebnis einer Prüfung vor der Behörde abhängig gemacht. Jeder Lehrer hat ein Anrecht auf die bei der Anstellung ihm überwiesenen Stelleinkünfte, nur daß er bei etwaiger Anstellung eines zweiten Lehrers unter Umständen dasjenige Schulgeld auf Erfordern abzutreten hat, welches er für eine größere Zahl als 120 Schulkinder bezieht. Für einen durch sonstige Anordnungen herbeigeführten Ausfall an der Diensteinnahme hat eine Entschädigung des Lehrers einzutreten, soweit seine wohlerworbenen Rechte oder seine sonstigen Verhältnisse dies nach der Entscheidung der Behörde erforderlich machen. — Jedem Lehrer sind die für den Unterricht nöthigen Räume und Einrichtungen, auch

das dazu erforderliche Brennmaterial ohne Anrechnung auf seine Diensteinnahme zu gewähren. — Jede Schulstelle soll nach dem Gesetz vom J. 1845 einschließlich des Einkommens, welches der Lehrer vermöge eines sonstigen Kirchendienstes zu genießen hat, mindestens neben freier Wohnung oder einem Aequivalent dafür 30 Thlr. nebst Reihetisch, dagegen 80 Thlr. ohne einen solchen haben; kann aber nach dem Gesetze vom 2. Aug. 1856, soweit es für nöthig und ausführbar erachtet wird, bis zu 150 Thlr. und wegen besonderer Umstände in Städten und Flecken (statt früher bis zu 300 Thlr.) gegenwärtig bis zu 400 Thlr., und in Dörfern (statt früher bis zu 150 Thlr.) gegenwärtig bis zu 250 Thlr. jährlich gebracht werden. —

10. Verdiente, mindestens 25 Jahre im Dienste befindliche und dabei ungenügend besoldete Lehrer erhalten, soweit der dazu bestimmte Fonds ad 15,000 Thlr. jährlich reicht, persönliche Gehaltszulagen (auf Dienstzeit) bis zu dem Betrage von 50 Thlr. (Im letzten Jahre erhielten solche Zulagen 950 Lehrer.) Geeignetenfalls erhalten verdiente Lehrer auch als Auszeichnung einen Titel oder ein königliches Ehrenzeichen. — Nebenämter dürfen Lehrer bekleiden, wenn der Dienst nicht darunter leidet. Es gehören dahin Rechnungsführungen, Kirchspielsschreibereien, Agenturen für Versicherungsgesellschaften ꝛc., — sonst (auf dem Lande) Obstbaum- und Bienenzucht, Seidenbau, Torfstich, und mancherlei handwerksmäßige Arbeiten, wie Malen von Inschriften ꝛc.

11. Die früher bestandenen Personal- und Realbefreiungen von Staats- und Gemeindelasten hatten (mit den Geistlichen auch) die Lehrer durch die gesetzliche Aufhebung aller Exemtionen im J. 1848 verloren. Doch sind die dadurch entstandenen großen Härten in erfreulicher Weise großentheils wieder beseitigt einmal durch das schon früher erwähnte Gesetz vom 28. Juni 1851, die Aufhebung der Grundsteuerfreiheit ꝛc. betr., (wornach als Entschädigung eine Rente aus Landesmitteln geleistet wird, welche ¼ der zu zahlenden Grundsteuer gleichkommt, die übrigen ¾ aber in einen Fonds fließen, zur Verbesserung ungenügend dotirter Stellen); sodann durch das Gesetz vom 5. Juli 1856, die Heranziehung der Geistlichen und Lehrer zu Staats- und Gemeindelasten betr., wodurch die in Folge der Aufhebung der Exemtionen zu tragenden Lasten sammt den Wegeverbandslasten, soweit solche auf dem Grundbesitze der geistlichen Stellen ruhen, diesen wieder abgenommen sind, und die Geistlichen und Lehrer wie Nichtangesessene beizutragen haben sollen, wenn und insoweit nach dem in der betreffenden Gemeinde geltenden Fuße Nichtangesessene überhaupt beizutragen haben. Außerdem ist denselben gestattet, Naturaldienste durch eine Geldzahlung abzutragen.

12. Wegen Pensionirung der Lehrer bestehen gesetzliche Bestimmungen nicht. Sie erfolgt eintretenden Falls auf Anordnung der Behörde, welche auch — nach Billigkeitsrücksichten — die Höhe des Ruhegehalts bestimmt, wenn eine gütliche Vereinbarung nicht erreicht wird. Weniger als die Hälfte der Diensteinnahme pflegt regelmäßig der Ruhegehalt nicht auszumachen; bei höherem Dienstalter beträgt er etwa ⅔ oder ¾, wobei dem Emeritus auch die Dienstwohnung wohl noch belassen wird. Die Emeritirungskosten werden theils aus der Dotation der Stelle, theils von der Schulgemeinde bestritten. Wo die Gemeinde dazu nicht im Stande ist oder gesetzlich nicht herangezogen werden kann, treten die dazu bestimmten Landesmittel (ad 6000 Thlr. jährlich) zur Aushülfe ein. (Im letzten Jahre wurden dieselben für 180 Emeritirte bez.w. Adjuncten verwandt.) In ähnlicher Weise werden die Kosten für den Unterhalt eines dem Lehrer temporär (wegen Krankheit ꝛc.) beigeordneten Gehülfen beschafft. Ein solcher erhält von dem Lehrer der Regel nach wenigstens freie Station.

13. Oeffentliche Schullehrer-Wittwen- (bez.w. Waisen-) Kassen bestehen seit neuerer Zeit für das ganze Königreich und zwar: 1) die Kasse für die Diöcese Hildesheim mit circa 140 Stellen. Antrittsgeld 8 Thlr. 5⅓ ggr., jährlicher Beitrag 2 Thlr. 1⅓ ggr. Pension 16 Thlr. 10⅔ ggr. 2) die Kasse zu Hannover für den Bezirk des Consistoriums zu Hannover, des evang. Consistoriums zu Osnabrück, des Oberkirchenraths zu

Nordhorn und die Diöcese Osnabrück mit circa 2550 Stellen. Jährlicher Beitrag in der 1. Classe (von Stellen unter 150 Thlr.) 2½ Thlr.; in der 2. Classe (Stellen von 150—224 Thlr.) 3⅔ Thlr.; in der 3. Classe (Stellen von 225 Thlr. und darüber) 5 Thlr.; Pension bez.w. 13½, 19½ und 25½ Thlr. 3) die alte Kasse zu Stade mit 183 Stellen. Eintrittsgeld 10—20 Thlr. und 1 Thlr. jährlicher Beitrag; Pension 9 Thlr. 4) die neue Kasse zu Stade mit den übrigen Stader und den Stellen des Landes Hadeln, 580 Stellen, jährlicher Beitrag 1 Thlr.; Pension 9½ Thlr. 5) die ostfriesische Kasse mit 330 Stellen. Jährlicher Beitrag in der 1. Classe (Stellen von 150 Thlr. und darüber) 4 Thlr.; in der 2. Classe (Stellen unter 150 Thlr.) 1 Thlr. Pension bez.w. 18 und 8 Thlr.

Dieser, gegen die frühere Zeit immerhin erfreuliche Zustand ist erreicht und wird je länger je mehr noch verbessert werden mit Hülfe eines Zuschusses von 5000 Thlr. jährlich, welcher im J. 1849 aus Landesmitteln bewilligt wurde, um die finanziellen Grundlagen der vorhandenen Kassen sicher zu stellen, dem Mangel solcher Anstalten, wo sie noch nicht bestanden, abzuhelfen, und eine demnächstige Vereinigung derselben zu einer oder zwei größeren Anstalten anzubahnen. Die alte Stader und die Ostfriesische Kasse gewähren den Betrag einer Wittwenpension auch einer Waisen-Familie bis zum vollendeten 16., bez.w. 18. Jahre. (Für einen allgemeinen Waisenfonds wird schon seit längerer Zeit privatim gesammelt.)

Uebrigens erhalten die Lehrerwittwen vom Todestage des Mannes an ein Gnadenquartal und je nach der Dringlichkeit des Falls auch Beihülfen aus dem allgemeinen Klosterfonds, bez.w. aus Provinzialfonds.

Die Zuflüsse der Anstalten bestehen außer den laufenden Beiträgen der Interessenten (jeder neu angestellte, bez.w. versetzte Lehrer ist zum Eintritte verpflichtet), aus regelmäßigen Zuschüssen der k. Klosterkasse und gewisser Provinzialfonds, aus Zinsen älterer Capitalien und aus jährlich wiederkehrenden Beckencollecten. Im letzten Jahre erhielten aus der Hannover'schen Kasse 213 Wittwen an Pensionen circa 3540 Thlr.; aus der neuen Stader Kasse 20 Wittwen 180 Thlr.; aus der Ostfriesischen Kasse 47 Wittwen und Waisen circa 710 Thlr. (Vgl. Denkschrift über Schullehrer-Wittwen- und Waisen-Kassen im Königr. H. vom 13. März 1849 in Ständ. Act. Stücke X, 1, S. 606 f.; und 2. Denkschrift vom 2. Juni 1853 in Ständ. Act. Stücke XI, 5, S. 897 f.)

14. Lehrerinnen giebt es (von den Mittel- und höheren Schulen abgesehen) an evang. Volksschulen nicht; an katholischen etwa 15.

VI. Höhere Anstalten für Mädchen.

Die Errichtung von „höheren Töchterschulen" gehört erst der neueren Zeit an. Die meisten derselben sind Privatanstalten, mit einer Vorsteherin an der Spitze, welche in der Regel auch ein Pensionat hält.

Soweit es öffentliche Schulen sind, stehen sie meist unter Leitung der Stadtbehörde, haben ein festes Lehrerpersonal mit einem dirigirenden Inspector an der Spitze und sind neuerlich (durch die schon erwähnte k. Verordnung vom 19. Mai 1859) der Oberaufsicht der k. Consistorialbehörden unterstellt. Sie umfassen gewöhnlich eine große Anzahl von Classen, ertheilen außer den Volksschulfächern Unterricht in Geschichte, Physik, Naturgeschichte (Botanik ꝛc.), Literaturgeschichte, englischer und französischer Sprache (durch Lehrer oder Lehrerinnen), Handarbeiten (Kreuzstich, Weißnähen, Weißsticken ꝛc.) und Zeichnen, gegen ein beträchtliches Schulgeld und behalten die Schülerinnen zum Theil bis zum 15., 16. Lebensjahre. Die kathol. Anstalten dieser Art (in Hildesheim, Duderstadt, Osnabrück), werden von Schulschwestern oder Ursulinerinnen besorgt und vielfach auch von protestantischen Mädchen besucht. Mit der Ausbildung von Lehrerinnen beschäftigt sich der Staat nicht. Doch ist ein Lehrerinnenseminar mit der höheren Töchterschule in Hannover verbunden.

VII. Rettungs-, Taubstummen-, Blinden-Anstalten, Waisenhäuser ꝛc.

(Diese Anstalten, soweit es öffentliche sind, gehören zum Ressort des k. Ministeriums des Innern und der Medicinal-Angelegenheiten.) Die Blindenanstalt zu Hannover verdankt ihr Entstehen der Anregung des Seniors Schläger, einer Privatsammlung von 32,000 Thlr., der Bewilligung einer jährlichen Beihülfe aus der k. Schatullkasse von 500 Thlr. und einer einmaligen Bausumme aus der Landeskasse von 24,000 Thlr. Sie wurde im J. 1845 für Knaben und Mädchen aller Glaubensbekenntnisse eröffnet. Die Zöglinge, 7—16 Jahre alt, bleiben in der Anstalt 4—8 Jahre. Das Jahrgeld für Unterricht (namentlich auch musikalischen und gewerblichen) und Unterhalt beträgt 140 Thlr., für die Armen bestehen 36 Freistellen. Gegenwärtig sind 75 in- und ausländische Zöglinge da, während im Königreiche allein 120 bildungsfähige Blinde unter 15 Jahren vorhanden sind (vgl. Bekanntmachung des k. Ministeriums des Innern, die Blindenanstalt &c. betreffend, vom 24. April 1845, und die fernere vom 21. Juni 1859).

Die erste Taubstummenanstalt wurde, ebenfalls auf Schlägers Anregung, als Privatanstalt im J. 1829 in Hildesheim errichtet. Dieselbe wurde 1839 zu einem Pensionat und einer Schule erweitert und zugleich zu einer öffentlichen Anstalt erklärt. Sie umfaßt 100—120 Pfleglinge in einem Alter von 7—15 Jahren in 10 Classen, mit 9 Lehrern und 2 Lehrerinnen, und ist zugleich zur Heranbildung von Taubstummenlehrern bestimmt. Der Pensionär zahlt 60 Thlr. (für Unterricht und Unterhalt); der Schüler 48, ein Mädchen nur 44 Thlr. jährlich. Es bestehen 20 Freistellen für Pensionäre, 80 für Schüler (vgl. k. Verordnung vom 9. Juli 1839 und Bekanntmachung des k. Ministeriums des Innern, das Regulativ der &c. Anstalt betreffend, vom 19. Aug. 1839, und die fernere vom 12. Janr. 1856).

Eine zweite Privatanstalt besteht seit 1844 zu Emden mit etwa 25 Zöglingen in einem Alter von 7 bis über 20 Jahren. Dieselbe erhält auch Zuschüsse aus Landesmitteln und wird demnächst wahrscheinlich ebenfalls zu einer öffentlichen Anstalt erhoben werden.

Da etwa 300 bildungsfähige Taubstumme im Königreiche vorhanden sind, so hat man im J. 1857 zwei neue Anstalten zu Osnabrück und Stade errichtet, die gegenwärtig schon je 24 Schüler zählen. Beide sind lediglich Schulen und stehen in organischer Verbindung mit dem Schullehrerseminar, dessen Zöglinge dort angelernt, bez.w. zum Unterrichte der Taubstummen mit verwandt werden. (Vgl. k. Verordnung vom 17. Juni 1857 und Bekanntmachung des k. Ministeriums des Innern, das Regulativ &c. der Anstalt betreffend, vom 22. Juni ej. a.)

Schulzwang besteht weder für taubstumme noch blinde Kinder, doch wird der (theilweise) Besuch der Volksschule nach Thunlichkeit gefördert.

Ob für Blödsinnige, deren es fast eben so viele als Taubstumme und Blinde im Königreiche giebt — von 1194 sind 201 unter 14 Jahren — eine Pflegeanstalt errichtet werden soll, wird gegenwärtig bei der k. Regierung erwogen.

Kinderbewahr- und Pflegeanstalten, Warte- oder Kleinkinderschulen, welche vielfach in Städten bestehen, sind lediglich Sache der Privatfürsorge. Dasselbe gilt von den verschiedenen Rettungsanstalten des Landes: in Ricklingen, Schladen, Lesum, Hildesheim, auf der Hünenburg in Osnabrück, dem Linerhaus zu Celle &c., und dem für gleiche Zwecke im J. 1846 gebildeten Pestalozziverein zu Hannover; doch werden denselben aus den für milde Zwecke bestimmten Mitteln der k. Ministerien des Innern und des Cultus nach Thunlichkeit Beihülfen, zum Theil laufende, verabreicht. Die Rettungshäuser, nach dem Vorbilde des Rauhen Hauses bei Hamburg eingerichtet, haben Corporationsrechte und werden von einem Hausvater verwaltet, der zugleich Lehrer der Kinder ist. Das Haus auf der Hünenburg (seit 1856) umfaßt etwa 30 Zöglinge, das in Schladen (seit 1851) circa 24; das Linerhaus (seit 1845) circa 30. Der Pestalozziverein bringt die Kinder (für 18 Thlr. jährlich) in Familien unter und ist durch seine „Correspondenten" fast über das ganze Land verzweigt. Wer sich für die Familien-

pflege nicht eignet, wird in das Rettungshaus zu Ricklingen gebracht. Die Stiftung hat im ersten Decennium im Rettungshause 23, in der „Familienpflege" 291 Pfleglinge gehabt. Diese setzt 3—4000 Thlr., jenes 1—2000 Thlr. jährlich um.

Für die Waisenkinder ist theils durch vielfache Privatstiftungen, wie z. B. die für die Stadt Hannover bestimmte, reiche Scholwin'sche (seit 1799 mit über 108,000 Thlr.) und die Striehl'sche (seit 1857 mit über 180,000 Thlr.) u. a., theils von der Kirche, von Communen und Provinciallandschaften durch Errichtung zahlreicher, zum Theil reich beschenkter und ausgedehnter Waisenhäuser liebreich gesorgt. In Hannover wurde ein solches schon im J. 1643 gegründet, in Celle 1694, in Einbeck 1713, in Clausthal 1718 ꝛc., in Hennekenrode (für Katholiken) 1836, wo, ebenso wie im Waisenhause zu Osnabrück, der Unterricht größtentheils von barmherzigen Schwestern besorgt wird, ꝛc. Die Regierung unterstützt die Anstalten mit Geld, auch durch Verleihung von Privilegien (wie des Gesangbuch-, Katechismus-, Kalenderdrucks.) Uebrigens ist durch k. Edict vom J. 1721 ganz allgemein befohlen, daß unmündige arme Waisen aus der betreffenden Armenkasse und bei deren Insufficienz von der Commune unterhalten werden sollen.

Die Waisenhäuser sind als solche schon früh vielfach aufgehoben und in Versorgungsanstalten der Kinder durch Contracte mit Privatfamilien unter Aufsicht der Geistlichen umgewandelt worden. Auf diese Weise ist z. B. auch das große, 1738 von der Landschaft von Calenberg und Göttingen gegründete Waisenhaus zu Moringen, welches über 60 Kinder mit 3300 Thlr. jährlich verpflegte, schon im Jahre 1797 umgestaltet und dadurch in den Stand gesetzt, eine doppelt so große Zahl von Pfleglingen zu versorgen als zuvor. **A. Pabst**, Oberstudienrath.

Hansestädte.*)

Hauptkatalog, s. Schülerverzeichnisse.

Hauptlehrer, s. Lehrer.

Hauptschule, s. Landschule.

Hauptversetzung, s. Versetzung.

Haus, Verhältnis zwischen Haus und Schule, s. Schule, Verhältnis zwischen Haus und Schule.

Hausandacht, s. Hausgottesdienst.

Hausaufgaben, s. Aufgaben.

Hausgottesdienst, moderner Hausandacht, sonst nach seinem wesentlichen Bestandtheile Morgen- und Abendsegen genannt, ist die Vereinigung der Genossen einer Familie zum gemeinschaftlichen Gebet, sowie zum Gebrauch und Genusse des göttlichen Wortes. Er stellt das Familienleben als ein Gott geheiligtes und in ihm organisch verbundenes Ganzes dar, und ist in dieser Eigenschaft das Seitenstück zum Gemeindegottesdienst. Da die Selbständigkeit der Familie in Absicht ihres Gotteslebens sowohl eines Ausdrucks als auch eines Förderungsmittels nothwendig bedarf, so liegt der Hausgottesdienst im Wesen der häuslichen Gemeinschaft von Anfang an, ebenso wie das Beisammenwohnen, -arbeiten und -essen sammt alle dem, was im natürlichen Laufe des täglichen Lebens diese Idee der häuslichen Gemeinschaft darstellt und fördert. Das Fehlen des Gottesdienstes und zwar eines geordneten, einen wesentlichen Bestandtheil des täglichen Lebens bildenden ist, vom allgemeinsten Standpunct aus betrachtet, lediglich nach denselben Gesichtspuncten zu beurtheilen, wie die Beschränkung des Weibes auf einen untergeordneten Theil des Wohnhauses bei den Griechen und Orientalen, oder wie die Herabsetzung derselben zu bloßen Sklavinnen der Männer u. dgl. Es ist ein Beweis, daß die Idee der Familie mangelhaft entwickelt ist, und zwar in dem höchsten Gebiete ihres Daseins.

*) Die Darstellung des Schulwesens der drei Städte Hamburg, Lübeck und Bremen war uns für diese Stelle zugesagt; wir sehen uns aber genöthigt, dieselbe an das Ende des Buchstaben H zu verschieben. D. Red.

Der pädagogische Zweck, der dabei erreicht wird oder erreicht werden will, ist nur erst in zweiter Linie zu berücksichtigen, denn man betet nicht, um auf die Kinder und etwa die Dienstboten erziehend einzuwirken, sondern um Gott zu dienen und selig zu werden. Aber desto gewißer ist, daß der Hausgottesdienst nicht nur als einer der wichtigsten Bestandtheile einer wahrhaft christlichen Erziehung gelten muß, sondern daß er auch auf die gesammte Erziehungsthätigkeit im Hause denselben Einfluß ausübt, wie der Schulgottesdienst (das Schulgebet) auf die Schule. Die pädagogische Wissenschaft wird daher auch diesem Theile des häuslichen Lebens ihre volle Aufmerksamkeit zu widmen haben.

Achten wir nun zuvörderst auf die Geschichte, so finden wir den Hausgottesdienst auch überall, wo die Gott zugekehrte Seite des menschlichen Lebens überhaupt einigermaßen zu ihrem Rechte gekommen ist. Im Alten Testament fällt sie, soweit die näheren Andeutungen reichen, anfangs mit dem Gottesdienste überhaupt einem großen Theile nach zusammen. Die gemeinsamen Opfer, die der Vater mit den Kindern und wohl auch andern Hausgenossen darbrachte, zeigen sich in dem Segen Jakobs (1. Mos. 49, 3.) schon als eine Einrichtung, die ihre feste Norm hat und sich an die bedeutendsten Interessen des Familienlebens anschließt. Ruben, seiner Erstgeburt nach der „erste im Opfer" unter seinen Brüdern und der rechtmäßige Stellvertreter des Vaters, muß diesen Platz räumen, weil er sich durch seine Schändung des väterlichen Ehebetts dieser Ehre unwürdig gezeigt hat. — Das Passahmahl giebt dem Hausgottesdienst Israels einen göttlich gesetzlichen, mit dem Ansehen der großartigsten und heiligsten Erinnerungen geschmückten Stützpunct und erscheint auch in seinen einzelnen Bestimmungen als ein höchst inhaltreiches Vorbild des Hausgottesdienstes überhaupt. Es ist hiedurch eine Weise der häuslichen Gemeinschaft überhaupt gegeben, infolge der sie ihre Selbständigkeit gegenüber von dem öffentlichen Gottesdienste durch alle Zeiten des Alten Testaments aufrecht erhielt und damit zugleich die Gelegenheit darbot, die öffentliche Gemeinschaft des Gottesdienstes im Neuen Testamente wieder aus der ursprünglichen Wurzel der Familie aufsprossen zu lassen, denn die Feier des Passahlammes durch Jesum und seine Jünger war eben nichts anderes, als derjenige Hausgottesdienst einer nach dem mosaischen Gesetze richtig gebildeten Familie, aus welchem sich dann der gesammte Gottesdienst des N. Testaments entwickeln sollte. Im Neuen Testamente, durch welches auch die Idee des häuslichen Lebens erst vollends zu ihrer wahren Entfaltung gekommen ist, traten sodann auch die deutlichen Formen des Hausgottesdienstes hervor. Die Gemeinschaft der Hausglieder sammt den Hausgenossen und wohl auch den Nachbarn, wie sie durch das heilige Abendmahl gestiftet wurde, beschränkt sich nicht mehr bloß auf den bestimmten Tag der jährlichen Feier, sondern sie wiederholt sich in unbeschränkter Ausdehnung zu einer wenigstens wöchentlichen, wenn nicht täglichen Feier. (Apostelgesch. 2, 46. 20, 7. 10, 24 ff. 16, 13 ff. 20, 20. wörtlich von Haus zu Haus.) Dazu kam die erhabene Anschauung von Ehe, Kindschaft u. dgl., so daß die häusliche Gemeinschaft einer glaubigen Familie als ein eigentlicher Spiegel ewiger Dinge erschien und demgemäß auch behandelt zu werden den Anspruch hatte.

War mit diesen Anschauungen des Neuen Testaments die Idee des Hausgottesdienstes unverkennbar gesetzt, so trat die Sache selbst doch in der kirchlichen Entwicklung gar nicht als ein Gegenstand des bewußten Thuns und des wissenschaftlichen Verständnisses hervor. Das Leben der Kirche wandte sich bald mit allen Kräften der Ausbildung umfassender Grundgedanken für Umgestaltung des öffentlichen Lebens zu und überließ das Hauswesen, soweit es nicht unmittelbar mit der Kirche zusammentraf, sich selbst. Die Kirchengeschichte ist auf diesem Felde noch völlig unangebaut und die Literatur darüber so gut wie nicht vorhanden.*) Da das allgemeine

*) Eine historisch-statistische Untersuchung dieses Gegenstandes mittelst Sammlung der zerstreuten Andeutungen, die in den Kirchenvätern, in Geschichts- und Reisewerken u. dgl. sich finden mögen, würde eine Lücke der pädagog. Wissenschaft ausfüllen.

Priesterthum hinter dem besondern so früh zurücktrat, so beschränkte sich die Thätigkeit der Kirche, wie es scheint, darauf, den häuslichen Gottesdienst nicht zum Nachtheil des öffentlichen sich entwickeln zu lassen und zu bestimmen, wer in seinem Hause einen Altar haben, einen Hauskaplan halten, wie weit die „devotio domestica" überhaupt gehen, in welchem Fall ein Geistlicher zugezogen werden dürfe (im letztern Fall devotio domestica qualificata). Andererseits war die Idee der Kirchengliedschaft auch bei dem Laien so sehr das, was sein ganzes geistliches Leben bestimmte, daß die Idee der häuslichen Gemeinschaft als eines wesentlichen Bestandtheils vom kirchlichen Leben gar nicht zur Ausbildung kam. Daher zieht der Hausgottesdienst die Aufmerksamkeit vorzugsweise als ein Herd ketzerischer Abweichungen von der katholischen Kirche auf sich oder wird hervorragenden Personen die Einrichtung desselben als ein Vorrecht bewilligt, und ist in diesem Fall nur eine Uebertragung der kirchlichen Formen auf ein einzelnes Haus.

Ueberhaupt geht aus geschichtlichen wie statistischen Daten unzweifelhaft hervor, daß der Hausgottesdienst, wie er von uns verstanden wird, sowohl unter dem ehmaligen als dem jetzigen Israel, und sowohl in der griechischen als der römischen Kirche nicht viel mehr ist als ein Anhängsel des öffentlichen Gottesdienstes, an den sich der Einzelne mit seinem Bedürfnisse gemeinsamer Erbauung fast ausschließlich gewiesen sieht. Die eigentliche Stätte seiner Entwicklung findet er erst in der R e f o r m a t i o n. Es ist das charakteristische Merkmal dieser kirchlichen Epoche, daß sie das Individuum von der schlechthinigen Unterordnung unter das Ganze frei machen und ihm seine eigenthümliche Entwicklung unbeschadet seiner Zugehörigkeit zum größeren Ganzen gewährleisten will. Dieser Grundsatz trifft nicht bloß das Verhältnis der Einzelperson zur Kirche überhaupt, sondern auch das der einzelnen Gemeinde und des Mittelgliedes zwischen beiden, nämlich der einzelnen Familie. Daher der Nachdruck, mit welchem die Reformation für den Hausstand (status oeconomicus) als einen der 3 Hauptstände in der Kirche neben dem status politicus und status ecclesiasticus (Obrigkeit und geistliches Amt) eintritt, und der Eifer, mit welchem nun an die Pflege auch des Hausgottesdienstes Hand angelegt wird. Wem stehen hier nicht die Vermächtnisse vor Augen, welche Luther, Melanchthon und andere Reformatoren in Wort und Vorbild der evangelischen Kirche hinterlassen haben? Sind doch Luthers Kirchenlieder zuerst in seinem Hause gesungen worden, und seine Hauspostille ist noch bis auf diesen Tag ein gesegnetes Andenken an seinen häuslichen Gottesdienst. Gleichwohl ist auch das Zeitalter der Reformation noch nicht die Zeit der Hausgottesdienste im jetzigen Sinne des Worts gewesen. Die evang. lutherische Kirche des 16. und 17. Jahrhunderts trägt in Bekenntnis und Leben noch so sehr den objectiven Charakter und bewegt sich in den Stücken, welche die Lehre nicht unmittelbar berühren, noch so sehr in den Anschauungen und Gewohnheiten des bisherigen Kirchenlebens, daß auch jetzt noch das tägliche Kirchengebet den Mittelpunct des häuslichen Lebens bildet und Luther das Gebet in der Kirche immer dem häuslichen vorzog.*) Von einem regelmäßigen Gebete und Bibellesen, zu dem morgens und abends der Hausvater mit der Hausmutter, den Kindern und Dienstboten sich versammelt hätte, erzählen die Berichte aus dem Leben der großen Reformatoren, so viel uns bekannt, nichts. Die Anweisung in Luthers kleinem Katechismus, „wie ein Hausvater seinem Gesinde den Glauben aufs einfältigste soll fürhalten," weist nicht genau auf diese Spur, sondern kann auf mehr zufällige Ansprachen, auf Unterredungen über die gehörte Predigt u. dgl. gehen. Mit Melanchthons Kindern betete der Hausvogt Koch und las ihnen auch aus der Bibel vor, während der Vater sich dieser Aufgabe wohl auch mehr in zwangloser, zufälliger Weise unterzog. Erst die-

*) Meurer, Luth. Leben, Dresd. 1843, III. S. 207. Auch Gustav König hat für seine bekannten trefflichen Bilder aus Luthers Leben (kleine Ausgabe mit Text von Gelzer bei Rud. Besser 1857) für diesen Theil des häuslichen Lebens, wie es scheint, keinen genügenden Anhalt gefunden.

jenige Periode, welche überhaupt dem subjectiven Elemente der Reformation zum Durchbruche geholfen hat, die Zeit des beginnenden Pietismus, ist als der eigentliche Anfangspunct des Hausgottesdiensts im neueren Sinn zu betrachten. Von Spener an tritt das Haus der Kirche zur Seite mit dem Anspruche, die subjective Wahrheit und Lebendigkeit des Christenthums, welche dem kirchlichen Gesammtleben als solchem fehle und in der sie auch nicht in entsprechender Weise gesucht werden könne, durch den engeren Anschluß an kleinere Kreise herzustellen. Die Hausgemeinde, sei sie nun eine natürliche oder durch freiwilligen Anschluß gebildete, tritt als ecclesiola in ecclesia auf und der Kirche gegenüber. Ebendamit gewinnt auch der Hausgottesdienst der Familie im natürlichen Sinn eine andere Stellung. Er will nicht mehr bloße Fortsetzung der kirchlichen Erbauung im Hause, sondern selbständige und eigenthümliche, geistliche Lebensäußerung des Hauses als eines besonderen Organs im Reiche Gottes sein. Das ist der neuere Begriff des Hausgottesdienstes auf evangelischem Boden. Es ist ein sprechendes Zeichen von der Allgemeinheit dieser Auffassung, daß auch die entschieden lutherische Richtung dem „freien" Gebete bei dem Hausgottesdienste das Wort redet und eine kurze Auslegung der Schrift für unentbehrlich hält.*) Es geht daraus hervor, daß man nicht sowohl die kirchliche Idee des geistlichen Opfers, der Anbetung Gottes, als vielmehr die der Erbauung im neueren protestantischen Sinne dabei zu Grunde legte. Demnach bestimmt sich der Hausgottesdienst im jetzigen Sinn des Worts als diejenige Form der gemeinsamen Erbauung, bei welcher die einzelne Familie als ein selbständiges Organ des Reiches Gottes im Unterschied von der Kirche und im lebendigen Gegensatz zu derselben hervortritt. Damit haben wir sowohl das Recht und die Wahrheit, als auch die Einseitigkeit bezeichnet, welche der jetzigen Auffassung unsres Gegenstandes eigen ist oder nahe liegt.

Wesentlich ist dem H.G. nach dem Gesagten, daß das Haus als Ganzes nach seinem natürlichen geistlichen Organismus dabei sich darstelle. Der Vater ist das Haupt der Hausgemeinschaft wie im „Reich" so im „Opfer." Die Mutter ist die natürliche Stellvertreterin; Kinder und Dienstboten bilden die Gemeinde. Letztere namentlich können als wesentliche Glieder des Hauses bei dem Hausgottesdienste durchaus nicht fehlen und sind ganz auf demselben Fuße wie die übrigen Glieder des Hauses zu behandeln. Die Art aber, in welcher die geistliche Gemeinschaft des Hauses dargestellt und gepflegt wird, kann eine sehr mannigfaltige sein. Außer ihrer allgemeinsten Form, dem Morgen- und Abendgebete, das durch den natürlichen Gang des Lebens schon als den Hauptbestandtheil des Hausgottesdienstes sich zu erkennen giebt, ist es das Tischgebet, das Gebet bei der Abendglocke (Türkenglocke), wie sie an vielen Orten üblich ist, weiter das Hersagen des Katechismus, endlich die sonntägliche gemeinsame Lesung einer Predigt oder die Besprechung der kirchlichen Predigt, oder der gemeinsame Gesang von Chorälen und andern geistlichen Liedern sowohl der einfacheren volksmäßigen, als der kunstvollen Art, endlich als Ergänzung des Antheils an dem gemeinsamen Gebete — das Gebet der Mutter mit den unmündigeren Kindern beim Schlafengehen u. Aehnliches. — was hieher gerechnet werden muß. Es sind mit andern Worten, wie in der Kirche, theils Gesammt-, theils Einzeldarstellungen des Gottesdienstes. Denn zum eigentlichen vollständigen Hausgottesdienst wird erfordert: 1) das Gebet, 2) die Vorlesung des Wortes, 3) der Gesang. In dieser Form liegt zwar nicht seine Lebensbedingung, aber seine Vollendung innerhalb der christlich häuslichen Sitte. Denn wie die Pflicht, so ist auch das Bedürfnis des Dankes für die täglich erneuerten Wohlthaten und der Bitte um die Förderung des natürlichen und geistlichen Lebens eine gemeinsame. Für manche Glieder des Hauses ist der Hausgottes-

*) S. die 64 Sätze zur Hausandacht im Volksbl. f. Stadt u. Land 1860, Nr. 4 ff. und zugleich: Kapff, die innere Mission in der Familie mit bes. Bez. auf den Hausgottesdienst 2c. Stuttg. 1850 (bei der Evang. Ges.).

dienst die einzige Gelegenheit, einen regelmäßigen Ruhepunct für die Tagesarbeit im Gebet und Lesen des göttlichen Wortes zu finden und es ist daher insbesondere auch eine rechte Schriftkenntnis unter dem christlichen Volke nur unter dieser Bedingung möglich. Der Gesang aber hat erfahrungsgemäß eine so eigenthümlich zusammenschmelzende Wirkung, daß ohne ihn die geistliche Gemeinschaft doch immer etwas ungenügendes behält. Wie aber in seinen Mitteln, so muß auch in Ansehung der theilnehmenden Personen die Freiheit des Hauses gegenüber von der Kirche gewahrt werden, so lange dort nicht entweder offenbare Irrthümer gesät und zu sittlichen Verirrungen angeleitet oder die Befugnis zu Handlungen, welche wie die Sacramentsfeier ihrer Natur nach die kirchliche Gemeinschaft als solche voraussetzen, in Anspruch genommen und damit die thatsächliche Losreißung des Hauses von der Kirche begonnen wird, in welchem Falle die häusliche Gemeinschaft sich ihre Freiheit auf einem andern Gebiete als dem kirchlichen zu suchen hat. Nächst dem häuslichen Morgen- und Abendgottesdienste ist das Tischgebet als die wichtigste Art des Hausgottesdienstes zu betrachten, dessen Nothwendigkeit in dem gemeinsamen Bedürfnisse einer von Gott gesegneten leiblichen Nahrung und des Dankes für dieselbe begründet ist. Dieses unmittelbar jedem lebendig von Gott angeregten Gewissen sich aufdrängende Bedürfnis und der äußerliche Halt, welchen das häusliche Gebet hier an der täglichen gemeinsamen Mahlzeit findet, hat dem Tischgebet auch eine viel ausgebreitetere Geltung erhalten, als sie dem Morgen- und Abendsegen zu Theil wird. Der Mangel dieser Andacht kann daher um so mehr als ein offenbarer Zerfall des Gotteslebens bezeichnet werden, während andrerseits das lebendigere Christenthum hier wieder in der Entfaltung reicherer Formen, in Wechselgebeten der Kinder, in Tischgesängen, in Vorlesung von Bibelabschnitten oder sonstigen erbaulichen Stücken, schon in älterer Zeit (z. B. in den Klöstern, dann in den Erziehungsanstalten der älteren evangelischen Kirche 2c.) sich ausgesprochen hat.

Betreffend das Verfahren, welches bei dem häuslichen Gottesdienste einzuhalten ist, so hat sich, wie oben bemerkt, die Meinung neuerdings vielfache Geltung erworben, daß das freie Gebet im Grunde allein der Idee genüge. Man geht hiebei von der Voraussetzung aus, daß auch das Einzelgebet im Kämmerlein seinem Wesen nach ein freies sei. Aber diese Voraussetzung stützt sich nur auf die jetzige Denkweise in solchen Gebieten des geistlichen Lebens. Es ist bekannt, daß Luther sich in seinen Gebeten meistentheils an das Sprechen der Psalmen und des Vater unsers hielt, in welche er dann nur seine besonderen Gebetsgedanken einzuflechten pflegte und auch die freien Gebete der älteren Gottesmänner waren häufig nichts anderes, als eine von ihnen selbst aufgesetzte feste Gebetsform. Man ist also in der Kirche nicht immer der Meinung gewesen, daß das jedesmal frei hervorgebrachte Gebet die unbedingt vollkommene Gebetsform sei. Es scheint uns aber diese Meinung auch an sich nicht begründet genug. Gebete, die an sich das Zeugnis einer möglichst größten inneren und äußeren Vollkommenheit haben, müßen ihren Werth für alle Zeiten und Umstände behalten. Sie sind eben ihrer hohen Objectivität wegen geeignet, der Ausdruck vieler subjectiver Gebetsgedanken zu sein. Oben an steht in dieser Hinsicht, wie sich von selbst versteht, das Vaterunser und die Psalmen. Aber auch die Gebete der erleuchteten Männer aus allen Zeiten der Kirche haben eben dies voraus vor dem jedesmaligen freien Gebete, daß sie zum Ausdruck der Gebetsgedanken aller Hausgenossen sich eher eignen, als die doch mitunter sehr subjectiv gefärbten und nicht minder oft sehr einförmigen Gebetsäußerungen des einzelnen Hausvaters. Wir können daher den Gebrauch vorzüglicher Gebetbücher nicht als das Geringere, sondern müßen ihn als etwas entschieden werthvolles und unter Umständen als das Bessere bezeichnen. Die richtige Methode scheint uns eben nur in der richtigen Verbindung beider Weisen, sei es durch Wechsel oder wie immer, zu liegen. Wir würden daher noch einen Schritt weiter gehen und einen so regelmäßig wiederkehrenden Gebrauch derselben vorzüglichen Gebete empfehlen, durch welchen die einzelnen Glieder des Hauses erst in die Tiefen der ihnen

dargebotenen Gebetsgedanken sich einleben und mit dem Hausvater an denselben beten lernen. Ein ähnliches Verfahren möchte sich bei dem Gesang empfehlen. Das strophenweise Vorsagen der Lieder giebt Gelegenheit, eine Menge von Liedern gemeinsam zu singen und augenblicklichen Bewegungen einen Ausdruck zu verschaffen. Aber abgesehen von dem poetisch und musikalisch oft unerträglichen Zerreißen der Gesangestheile, ist es auch mit dem Uebelstande verbunden, daß namentlich die jüngeren Glieder des Hauses den Genuß des geistlichen Gesanges, der ihnen nur durch Bekanntes und Geläufiges recht eröffnet wird, zu einem großen Theile entbehren müßen. Wir können daher nicht umhin, auch hier dem Objectiven und Stehenden sein Recht zu fordern. — Die Verkündigung des Wortes durch Vorlesen aus der Schrift wird nach der Reihe der Bücher, unter angemessenem Wechsel zwischen Altem und Neuem Testament oder nach systematischer Auswahl, jedenfalls mit Berücksichtigung besonderer Zeiten und Umstände und Hinweglassung dessen, was zum Vorlesen vor Kindern und Dienstboten ungeeignet erscheint, zu geschehen haben. Um sie auch für Schwächere fruchtbar zu machen, wird das Einstreuen von kurzen Fragen oder Bemerkungen, auch das Lesen gedrängter sehr faßlicher Auslegungen immerhin kaum vermißt werden können. Aber eine freie Auslegung, auch wenn die Zeit es erlaubte, scheint uns weder nöthig, noch auch in allen Fällen räthlich. Die Wirkung des Schriftwortes ist ohne das gewiß, sei es zum Leben, sei es zum Tode. Es ist die praktische Folgerung aus der evang. Lehre von der selbstleuchtenden Kraft der Schrift, daß ihre Offenbarungen des erklärenden Menschenwortes nicht unbedingt bedürfen und schon die bloße Gewöhnung an ihren täglichen Gebrauch hat ein wirksames erziehliches Moment in sich. Das wirkliche Verständnis dessen, was bei der Hausandacht von göttlichen Gedanken laut wird, dürfte auf seiten der Unmündigen bei den freien Gebeten des Hausvaters oft nicht viel größer sein, als bei einem Bibelabschnitt ohne Erklärung. — Daß auf die subjective und augenblickliche Erbauung kein allzugroßes Gewicht gelegt, sondern die Gesammtbedeutung des täglichen Hausgottesdienstes ins Auge gefaßt werde, ist auch darum so nöthig, weil sonst so viele Störungen, welche durch jüngere Kinder, durch eintretende Fremde und dgl. hervorgebracht werden, der Sache nachtheilig zu werden drohen. Der echte evangel. Hausgottesdienst erträgt alle diese Dinge, er wird auch durch die Uebung heilsamer Zucht an den Kindern während des Gottesdienstes selbst durch Ermahnen, Drohen, Entfernen, wenn sie nur mit Gelassenheit geschieht, nicht beeinträchtigt, sondern gefördert, weil Gehorsam besser ist als Opfer, und die Ehrfurcht gegen Gott sowie die Rücksicht auf die Gemeinde von jedem, der es zu fassen weiß, Anstand und Sitte erheischt.

Im übrigen muß die evangel. Freiheit in allem den Weg der richtigen Mittel zwischen Durchführen und Nachlassen zeigen. Wo nicht alles möglich ist, da wird dem Bedürfnisse auch mit wenigerem genügt; ein kurzer Spruch, ein Vaterunser und ein Segen, ein Liedervers wird da, wo eine frühe Schulstunde oder ähnliche Zeitgrenzen dem Wunsche nach vollständigerer Erbauung im Wege stehen, wenigstens das gemeinsame Band des häuslichen Friedens mit Gott immer wieder anziehen und die Kinder namentlich im Geiste des Gebets erhalten. In Nebensachen pünctlich sein, ist auch hier wider die Liebe. Aber wo der Geist Christi regiert, da ist er ein Geist heiliger Ordnung und erweist sich als eine Macht, die viele vermeintliche Hindernisse überwindet, und das wachsende Bedürfnis schafft sich selbst die Formen, welche jedesmal die würdigsten und fruchtbarsten sind. **K. Lechler.**

Haushaltungsgeschäfte, s. Oekonomische Arbeiten.

Hauslehrer, s. Privatlehrer.

Hausordnung. Wenn man von einer Kirchenordnung, einer Schulordnung spricht, so denkt man sich ein ausgearbeitetes Actenstück, das für die Kirche oder das Schulwesen eines Landes dieselbe Bedeutung hat, wie eine Verfassungsurkunde für den Staat; es ist das feststehende, rechtskräftig gewordene Grundgesetz. Ein solches schriftliches Instrument mag als Ausdruck der Hausordnung ebenfalls am Platze sein, wo in einem

größeren Institut, das doch immer noch eine Hausgenossenschaft vorstellt, Zöglinge aus sehr verschiedenen Familien und Lebenskreisen zusammen kommen. Denn da wächst der einzelne Zögling nicht so von selbst und unbewußt in das ihm neue Gemeinwesen ein, das von seiner seitherigen Umgebung vielleicht gänzlich verschieden ist; es muß ihm also in Form eines Statuts vorgehalten werden, was Ordnung ist im Hause. Doch ist dasselbe auch in diesem Fall eher für ältere, als für jüngere Zöglinge nöthig. Dagegen bedarf die Familie solch eines Mittels nicht; in ihr stellt sich von ihrer Gründung durch die Schließung der Ehe an die tägliche Lebensordnung fest, und erweitert sich, indem die Familienglieder sich mehren, indem die Geschäfte sich erweitern, von selbst; das Kind aber findet, wenn es geboren wird, die Hausordnung schon in vollem Gange vor, und reflectirt gar nicht, ob und warum alles so sein müße, sondern als das Wirkliche erscheint es ihm immer auch als das Nothwendige und kann sich ihm für Lebensdauer einprägen. Ist aber so die Hausordnung eine Macht, welcher das Kind sich fügen muß, so hat umgekehrt dieselbe auch nach des Kindes Leben und Bedürfnis sich zu modificiren. (Die Hausordnung muß sich z. B. vielfach nach der Schulordnung richten.) Näher betrachtet umfaßt dieselbe alles, was das gemeinsame Leben der Familie berührt, aber eben darum auch vieles, was zwar das einzelne Familienglied für seine Person allein angeht, was aber, sobald es nicht am rechten Ort und zur rechten Zeit geschieht, schon störend in das Ganze eingreift. Hausordnung muß es sein, daß zu bestimmter Stunde aufgestanden und zu Bette gegangen wird; es muß die Zeit für die gemeinsamen Mahlzeiten und Erfrischungen bestimmt sein; ebenso eine Zeit, wo auch der meistbeschäftigte Mann sich von allem losmacht, um sich der Familie zu widmen, sich von den Kindern erzählen oder vorzeigen zu lassen, was sie gelernt oder zu lernen haben, mit ihnen zu arbeiten, zu musiciren u. s. f. Bei allem Gemeinsamen, wie außer dem bereits genannten insbesondere bei der Familienandacht, darf keines fehlen, keines zu spät kommen; beim Frühstück, beim Essen haben alle vollständig angekleidet zu erscheinen; keines darf während des Essens vom Tische weglaufen; über die bestimmte Zeit darf niemand außer dem Hause bleiben; wann es geschlossen wird, wissen alle. Hausordnung ist es, daß die Kinder zur festgesetzten Zeit ihre Schulaufgaben ausarbeiten, aber auch, daß ihnen täglich eine gewiße Zeit frei gegeben wird. Hausordnung ist es, daß jedes seinen eigenen Platz bei Tische, seinen Ort zur Aufbewahrung von Kleidern, Büchern, Spielzeug u. s. w. hat, und daß es, was ihm gehört, nicht irgendwo liegen läßt, statt es aufzuräumen; ebenso, daß in größeren Familien gewiße Functionen — z. B. der Dienst in Küche und Keller — unter den Töchtern regelmäßig wechseln. Wo Sonntags wegen des Hauswesens nicht die ganze Familie zur Kirche gehen kann, bestimmt die Hausordnung, in welcher Folge die Kinder, die Dienstboten im Besuch der verschiedenen Gottesdienste abzuwechseln haben. Auf Uebertretung der Hausordnung können ganz wohl specielle Strafen, eine Art Conventionalstrafen, gesetzt werden, die dann in vielen Fällen nicht den Charakter väterlicher Züchtigung, sondern den eines Notabene haben, daher sogar unter Umständen scherzhafter Art sein können; die Furcht, ausgelacht zu werden, wirkt in solchem Falle ganz erwünscht. Eine Hausordnung ist aber nur möglich, wenn Vater und Mutter genug Ordnungssinn haben, um nicht selbst entweder aus Bequemlichkeit dieselbe zu übertreten, oder auch sie in despotischer Weise an ihre Willkür zu binden. Wer z. B. fordert, daß Frau, Kinder und Gesinde beim Morgengebet regelmäßig versammelt sein sollen, der darf nicht aus seinem Studirzimmer heute um 7, morgen um 8, ein andermal um 9 Uhr im Familienzimmer erscheinen, wie es ihm genehm ist, sonst ist er selber der Störer der Hausordnung; im Hause ist auch noch anderes zu thun, was ebenfalls seine Zeit hat. Nur wenn er sich selbst auch dem Gesetze fügt, flößt er den rechten Respect vor einer objectiven Ordnung den Seinigen ein und legt dadurch den Grund zum ächten Bürgersinn, überhaupt zur ächten, freien Selbstunterwerfung unter eine höhere, gemeinsame Auctorität. Wir leugnen nicht, daß in diesen Dingen möglicherweise vom Hausvater pedantisch ver-

fahren und auch bei den triftigsten Gründen jede Ausnahme verweigert werden kann; das ist ein Fehler, denn der Mensch ist nicht um der Hausordnung willen da, sondern die Hausordnung um des Menschen willen; die Ordnung wird dann den Untergebenen verhaßt und über dem Lästigen einer solchen Handhabung derselben wird der Segen nicht mehr beachtet. Aber bei solcher Neigung des Mannes zu starrer, rücksichtsloser Gesetzlichkeit wird es Sache der Frau sein, ihm vernünftigere Gesichtspuncte nahe zu bringen; die Frauen sind den Ausnahmen niemals abhold, da sie überhaupt für rein officielles Vorgehen, fürs Ignoriren alles Persönlichen und Zufälligen nicht organisirt sind. Doch dürfte der Fehler zu strenger Gesetzlichkeit der seltenere sein und sich immer nur beim Zusammensein einer gewißen religiösen Aeußerlichkeit und Starrheit mit einiger Beschränktheit des Verstandes vorfinden. **Palmer.**

Hausvater in Rettungsanstalten. Da vom Rauhen Haus und den nach seinem Muster eingerichteten Anstalten in einem besondern Artikel die Rede sein wird, so werden hier nur die übrigen Rettungsanstalten berücksichtigt. Was dem Hausvater in einer gewöhnlichen Haushaltung obliegt, das ist mit Modificationen, die in der Natur einer Anstalt liegen, auch Obliegenheit des Hausvaters der Rettungsanstalt. Er ist diejenige Person, welcher die unmittelbare Leitung und Führung der Anstalt anvertraut ist; ihm liegt die Sorge für Speisung, Bekleidung und Verpflegung der Zöglinge ob, er leitet den Hausgottesdienst, besorgt unter Mitwirkung des ihm untergebenen Personals, das er zu beaufsichtigen hat, die Erziehung der Zöglinge; wacht über die Hausordnung und weist allen ihre Geschäfte an; er hat darüber zu wachen, daß Gebäude und Geräthschaften aller Art im Stand erhalten werden, Scheune und Stall, Garten, Feldgüter und Handwerksstätten stehen unter seiner Aufsicht und Verantwortlichkeit, er hat die Einkäufe für das Hauswesen zu besorgen, dem Cassier zu bestimmten Zeiten Rechnung über seine Ausgaben und die bei ihm eingegangenen Liebesgaben abzulegen u. s. w. Zu diesen allgemeinen Hausvaterpflichten kommt aber in der Regel auch noch das Unterrichtsgeschäft; er hat den Anstaltszöglingen, wenn sie nicht etwa die Ortsschule besuchen, was selten der Fall ist, Unterricht in den gewöhnlichen Elementarfächern der Volksschule zu ertheilen, weswegen er aus der Zahl der von der Oberschulbehörde geprüften Lehrer gewählt werden muß. Seine Frau steht ihm als Anstaltshausmutter zur Seite und hat als solche im wesentlichen die nämlichen Functionen, wie die Hausmutter in gewöhnlichen Familien, sie hat gemeinschaftlich mit dem Hausvater für Erhaltung der Ordnung und für die Erziehung der Kinder zu sorgen, die Küche zu beaufsichtigen, über den geregelten Wechsel der Wäsche und Kleider, so wie über die Reinlichkeit der Kinder zu wachen, sie verwaltet die Speisevorräthe, so wie die Materialien zu den Arbeiten und der Kleidung der Kinder; ihr ist die Sorge für Verpflegung erkrankter Kinder anvertraut u. s. w. In Anstalten, deren Kinderzahl noch gering ist, giebt sie den Mädchen auch Unterricht im Stricken, Nähen, Spinnen, Bügeln, Flicken u. dergl. Ihr ist das nöthige weibliche Dienstpersonal (Aufseherinnen, Mägde) beigegeben und untergeordnet, wie dem Hausvater das männliche (Aufseher, Knechte). Ihre Berufung und Anstellung erhalten beide Hauseltern von einem das Ganze der Anstalt leitenden Privatverein, welcher die Statuten entwirft, das Dienstpersonal anstellt und entläßt, über die Aufnahme der Kinder, über Grundstockserwerbungen und Veräußerungen, bauliche Einrichtungen und alle wichtigere Angelegenheiten entscheidet, und eines seiner Mitglieder, gewöhnlich den Vorsitzer, was meistens der Ortsgeistliche ist, mit der Oberaufsicht und Leitung des Ganzen beauftragt. Diesem als Inspector ist also der Hausvater untergeordnet, an seine Weisungen und Rathschläge hat er sich in Absicht auf Hausordnung, Schulplan, Erziehung, Unterricht und Oekonomie zu halten, ihm seine Wünsche und Anträge mitzutheilen und bei besonderen Vorkommnissen Anzeige zu machen. Was die Schule betrifft, so steht er wie jeder andere Volksschullehrer unter der Aufsicht der Orts-, Bezirks- und Landesschulbehörde.

Bei der Wahl des Hausvaters muß mit großer Umsicht und Sorgfalt verfahren

werden; denn die Zahl der Individuen, in welchen sich die zu diesem Amt erforderlichen Eigenschaften vereinigen, ist nicht eben groß. Vor allem muß er die zur erfolgreichen Führung des Schulamts nöthigen Gaben, Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen, es ist sogar wegen der vielen vernachläßigten, geistig stumpfen und unbegabten Subjecte, die in einer Rettungsanstalt wohl zahlreicher sich zusammenfinden, als in einer gewöhnlichen Schule, wünschenswerth, daß er mit mehr als gewöhnlichem Lehrgeschick begabt sei. Er muß ferner mit der zur Verwaltung und Leitung einer ausgedehnteren Haus-, Feld- und Stallökonomie erforderlichen Einsicht und Erfahrung ausgerüstet, überhaupt ein Mann von praktischem Geschick sein; namentlich muß ihm ein besonderes Maß von geistiger Agilität und Besonnenheit, Ordnungssinn und Pünctlichkeit, Uebersichts- und Eintheilungsgabe, natürlicher Auctorität und Anziehungskraft, kurz vor allem jener Gaben, welche zur Regierungsfähigkeit gehören, zur Seite stehen, um ein aus so vielen heterogenen Bestandtheilen zusammengesetztes Gemeinwesen von jüngeren und älteren Personen so zu beherrschen im Stande zu sein, daß alle Zugehörigen sich wohl fühlen können. Da es überdies unmöglich ist, ihn, sowohl was die Einnahmen als was die Ausgaben betrifft, genau zu controliren, indem ein Theil der der Anstalt zufließenden Liebesgaben von den Wohlthätern an ihn übergeben wird, andererseits nicht für alle die vielen in kleineren Summen bestehenden Haushaltungsausgaben Rechnungsbelege gefordert werden können, so muß er ein Mann von erprobter Rechtschaffenheit und Uneigennützigkeit sein. Der wichtigste Theil der zu diesem Amt erforderlichen Eigenschaften ist aber in seinem Amtstitel „Hausvater" angedeutet. Er ist Erzieher und zwar Erzieher eines *solchen* Hauses, er hat Vaterstelle zu vertreten und zwar bei *solchen* Kindern. Die Schwierigkeiten seiner Stellung liegen nicht bloß in dem Umstande, daß diese Kinder nicht seine eigenen, *natürlichen* Kinder sind, und er nicht ihr eigener, *natürlicher* Vater ist, nicht bloß in der die Kinderzahl in einer sonstigen Familie weit übertreffenden *Masse* von Zöglingen, für die er nach allen dem Erziehungsgeschäft inhärirenden Seiten zu sorgen hat, sondern auch und hauptsächlich in der leiblichen, geistigen und sittlichen Beschaffenheit derselben. Alle den Erzieher constituirenden Eigenschaften (s. den Art. Erzieher) sind hier in gesteigertem Grad zu fordern. Reicht beim Vater im gewöhnlichen Sinn der natürliche *Erziehungstakt*, wie Gott ihn mit der Gabe Vater werden zu können jedem mitgiebt, und wie er durch Lebenserfahrung und christliche Gesinnung in ihm ausgebildet wird, hin, um die eigenen Kinder zweckmäßig zu erziehen, beim Anstaltshausvater muß nicht nur ein höheres Maß dieses Takts vorhanden sein, sondern derselbe muß auch an der Hand der Praxis durch Reflexion und Studium sich zur Erziehungsweisheit und zur Erziehungskunst fortgebildet haben. Jenem giebt das, was er dem Kinde schon von Natur und abgesehen von allen Leistungen ist, in den Augen des Kindes Recht und *Auctorität* zur Erziehung, und wie lang hält diese Auctorität oft vor, auch wenn der Vater vom Capital derselben lebt, statt es zu vermehren; dieser muß bei der fehlenden Naturbasis Recht und Auctorität erst durch ein sittliches Sein und durch Leistungen sich erwerben, wehe, wenn er das Betriebscapital bei dem Kind auf Heimzahlung erst borgen muß. Ebenso ist die *Liebe*, das gegenseitige Sichaneinanderhingeben, diese Grundbedingung jeder gegenseitigen geistigen Einwirkung, bei der Familienerziehung a priori gegeben; der Anstaltserzieher muß auch in dieser Beziehung, was sonst Werk und Gabe der Natur ist, durch sittliche Anstrengung und Leistung erst erwerben. Und wie schwierig ist es gerade bei diesen Kindern, ihre Liebe und Liebe zu ihnen zu gewinnen! Wie schwierig, das scheue finstere Wesen, das oft von den Eltern selbst ihnen eingepflanzte Mistrauen, womit sie dem Anstaltshausvater entgegenkommen, zu überwinden; wie schwierig, sie davon zu überzeugen, daß der, der ihnen so manche ungewohnte Freiheitsschranke zieht und so vieles zufügt, was sie als Unannehmlichkeit empfinden, sie wahrhaft liebe, während bei ihren Eltern, an deren Liebe sie nicht zweifeln können, das alles nicht so war; wie schwierig, Kinder, an denen so viel unliebenswürdiges täglich zu sehen und zu tragen ist,

und in denen das Ideal, das freilich auch noch in ihnen liegt, so gar verschüttet und verborgen ist, zu lieben, wie schwierig vollends für einen, der nicht geborner Vater ist und der somit, weil durch Naturliebe nicht geblendet, die Untugenden viel besser sieht. Verhältnismäßig leicht wäre die Aufgabe, sich beides, Auctorität und Liebe zu erwerben, wenn es sich bloß um Erziehung eines einzelnen oder einiger weniger Kinder dieser Art handelte, wo beständiger individueller Umgang des Erziehers mit den Zöglingen möglich ist; um vieles erschwert wird sie aber durch die Masse von Kindern, welche Rettungsanstalten in sich vereinigen. Wie schwer ist es da, jedem einzelnen das zu werden, was dazu gehört, um von ihm als Vater geehrt und geliebt zu werden. Es ist nicht abzusehen, wie diese Aufgabe anders als von einer christlich durchgebildeten Persönlichkeit gelöst werden kann. Der Hausvater einer Rettungsanstalt muß die drei christlichen Cardinaltugenden, Glaube, Liebe, Hoffnung in hohem Maß besitzen: Glaube — nicht bloß an die Menschheit im Menschen, sondern an Gott in der Menschheit, an den lebendig in ihr gegenwärtigen Christus und seine allmächtige Gnade; denn darauf allein beruht der Glaube an die Möglichkeit der Rettung, ohne den er ja seine Arbeit als eine verlorne Sisyphusarbeit ansehen müßte, und der freudige Muth zur Arbeit; Liebe — nicht bloß um des an den Kindern sichtbaren Guten, oder auch um des unter dem Schutt der Untugenden verborgenen Ideals willen, sondern Liebe zu Christus und um seinetwillen zu den Kindern; denn sie allein giebt ihm die Kraft, unverdrossen an der Verwirklichung ihrer Rettung zu arbeiten, sich selbst zum Opfer zu bringen, und alle Mittel und Wege dazu anzuwenden, ohne sich ermüden und erbittern zu lassen; Hoffnung, welche nicht verzagt und ermattet, auch wenn bei aller Mühe und Arbeit keine Frucht sich sehen läßt oder hoffnungsvolle Blüten wieder abfallen, vielmehr ihren Gesichtskreis über die Erdenzeit hinaus in die Ewigkeit hinein erweitert.

In der Regel wird das Anstaltshauswesen von den Hauseltern auf Rechnung der Anstalt geführt; sie erhalten nicht etwa ein bestimmtes Kostgeld für jedes Kind, sondern die Anstaltskasse macht ihnen Vorschüsse, mit welchen sie die Anstaltsbedürfnisse zu bestreiten, und über deren Verwendung sie Rechnung abzulegen haben. Deswegen können sie auch für sich und ihre Familien keine besondere Küche führen, sondern haben freie Kost von der Anstalt, wozu noch freie Wohnung, Wäsche, Holz, Licht, Kleider- und Schuhreparaturen (wenn das Schneider- und Schuhmacherhandwerk im Haus getrieben wird) für sich und ihre Kinder, auch wohl freie ärztliche Behandlung kommt. Außerdem besteht ihre Belohnung in einer Geldbesoldung, gewöhnlich von 200 bis 250 fl., wobei zu bemerken ist, daß diese Belohnung für beide Hauseltern berechnet ist, da ja auch die Hausmutter für die Anstalt arbeiten muß.

In Württemberg hat die Regierung den Rettungsanstalten höchst dankenswerthe Berücksichtigungen angedeihen lassen, wodurch ihnen die Gewinnung tüchtiger Hausväter und Lehrer sehr erleichtert wird. Durch das Gesetz vom 6. und die Verfügung vom 7. Juli 1842 sind nämlich die Pensionsrechte der Volksschullehrer auch auf die Lehrer an Rettungsanstalten ausgedehnt worden. Ebenso sollen nach dem Gesetz vom 22. Mai 1843 die nach gesetzlicher Prüfung fähig erfundenen und mit Genehmigung der Oberschulbehörde bei den Schulanstalten für verwahrloste, taubstumme, blinde oder schwachsinnige Kinder angestellten Unterlehrer und Schulgehülfen, wenn diese Anstalten den Vorschriften des Art. 25 des Volksschulgesetzes von 1836 entsprechen, von der Militärdienstleistung im activen Heer, wenn das Loos zur Einreihung sie trifft, entbunden und in ihrer Altersclasse zurückgestellt werden. Außerdem ist es bisher Praxis der Oberschulbehörde gewesen, den Hausvätern bei ihrer Wiederanstellung an öffentlichen Schulen die im Dienst der Rettungsanstalten zugebrachten Jahre anzurechnen. **L. Völter.**

Hebdomarius, s. Alumnate, S. 76.

Hebräische Sprache. Um die Bedeutung des hebräischen Sprachunterrichts und ebendamit seine Berechtigung in der Sphäre des Gymnasiums ins Licht zu

stellen, erscheint es angemessen, einen geschichtlichen Ueberblick vorauszuschicken, aus dem die Grundlage, auf der dieser Unterricht von Anfang an geruht, und das Interesse, das sich an denselben geknüpft hat, sich erkennen lassen. Der terminus a quo kann hiebei nicht zweifelhaft sein. Denn die Kenntnis des Hebräischen als unerläßliche Voraussetzung für die Auslegung der heiligen Schrift gefordert und daher den Unterricht in dieser Sprache als wesentlichen Bestandtheil der Vorbildung für das theologische Studium in die Schule eingeführt zu haben, ist lediglich ein Werk des Protestantismus. Die katholische Kirche des Mittelalters hat diesem Fach selbst auf den Universitäten keine genügende Pflege zu verschaffen vermocht, wenn gleich der Dominicaner Raymundus da Pennaforti auf dem Convent zu Toledo 1259 seinem Orden die Beschäftigung mit jüdischer und maurischer Gelehrsamkeit geboten, sodann Papst Clemens V. auf dem Concil zu Vienne 1311 angeordnet hatte, daß auf jeder Universität sechs Professoren für chaldäische, hebräische und arabische Sprache angestellt werden sollen. Erst im 15. Jahrhundert erwachte auf dem Boden der christlichen Kirche ein lebhafterer Eifer für die Erlernung des Hebräischen, wie denn besonders einige jener Männer, die man als die Vorläufer der Reformation zu bezeichnen pflegt, ein Johannes Wessel, Picus von Mirandola, Rudolf Agricola in dieser Beziehung anregend wirkten, und namentlich die Tübinger Universität schon in ihrer frühesten Zeit ein Sitz hebräischen Sprachstudiums gewesen ist. (Vgl. über den letzteren Punct Schnurrer, Nachrichten von den ehemaligen Lehrern der hebräischen Literatur in Tübingen. 1792, S. 2 ff.) Daß die Reformatoren für die Erlernung dieser Sprache, deren *ἰδιότης* noch Agricola für *μυστηρίοις πολλοῖς γέμουσα* erklärt hatte, erträgliche Hülfsmittel vorfanden, daß ihnen Quälereien erspart waren, wie sie noch Conrad Pellicanus als Autodidakt hatte durchmachen müßen (Schnurrer S. 4), verdankte man vorzugsweise Reuchlin. Hatte auch schon der eben genannte Pellicanus 1503 den ersten Versuch einer hebräischen Grammatik (de modo legendi et intelligendi hebraea) herausgegeben, so kommt doch dieses Büchlein kaum in Betracht neben Reuchlins auf David Kimchi's Michlol gebauten rudimenta hebraica 1506. Auf Reuchlin folgte alsbald J. Cellarius mit seinem Isagogicon in hebraeas litteras, besonders aber der Eßlinger Beschenstein, der als „Kaiserlicher Majestät gefreieter hebräischer Zungenmeister" auf den deutschen Hochschulen umherzog, und zum Frommen der lernbegierigen Jugend seine hebraicae grammatices institutiones (zuerst 1518 mit Melanchthons Empfehlung erschienen), sammt andern Hülfsbüchern herausgab. Als Reuchlin seine rudimenta, die er als monumentum aere perennius betrachtete, vollendet hatte, schrieb er an Amorbach: „soll ich leben, so muß die hebräische Sprach herfür mit Gottes Hülf! Sterb ich dann, so han ich doch einen Anfang gemacht, der nit leichtlich wird zergon." Und daß er nicht zergieng, trotz Pfefferkorns und der Cölner Dominicaner, und trotz des Widerwillens, den elegante Humanisten, wie Politianus, gegen die sibilos ac stridores der barbarischen, überdies mit der Dunkelheit ägyptischer Hieroglyphik belasteten Sprache an den Tag legten (vgl. hierüber Melanchthon, de studio linguae ebraeae, im Corpus Reform. ed. Bretschneider XI. 867 ff.), dafür sorgte die Reformation, deren Schriftprincip das Studium der heil. Schrift in den Grundsprachen in unmittelbarer Consequenz forderte. Darum galt Luthers Wort:*) „so lieb uns das Evangelium ist, so hart laßt uns über den Sprachen halten," namentlich auch dem Hebräischen. Denn „weil es nu den Christen gebührt, die heilige Schrift zu üben, als ihr eigen einiges Buch, und ein Sünd und Schande ist, noch unseres Gottes Sprach und Wort nicht kennen: so ists noch vielmehr Sünde und Schaden, daß wir nicht Sprachen lernen,

*) In der Schrift von 1524 „an die Rathsherren aller Städte deutsches Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen," in der Erlanger Ausgabe der deutschen Werke Luthers Bd. XXII. S. 182. — Auch die folgenden Citate sind nach der Erlanger Ausgabe gegeben.

sonderlich so uns itzt Gott darbeut und gibt Leute und Bücher und allerlei, was dazu dienet und uns gleichsam dazu reizet, und sein Buch gern wollt offen haben" (a. a. O. S. 186). Meint doch Luther in der deutschen Messe (Bd. XXII. S. 229), wenns möglich wäre, so sollte man um der Jugend willen einen Sonntag um den andern nicht bloß deutsch und lateinisch, sondern auch griechisch und hebräisch Messe halten, singen und lesen. Das Hebräische lehren und lernen ist ihm (enarr. in Ps. 45, opp. lat. ed. Erl. XVIII. 132) selbst ein Stück Religion und Gottesverehrung, die Kenntnis dieser Sprache ein Theil der Waffenrüstung wider die päpstlichen Theologen, dessen Bedeutung er in seinen Kämpfen oft erprobt habe. Lernet diese Sprache, ruft er den künftigen Pfarrern zu, si non pecora campi et indoctum vulgus haberi vultis, quod editis germanicis libellis adjutum utcunque evangelia dominicalia et catechismum docet. (Vgl. auch die Aeußerungen in den Tischreden, deutsche W. LXII. 312 ff.) Nicht weniger erhebt Melanchthon das Studium der hebräischen Sprache. Er erklärt dasselbe sogar für ein wesentliches Stück der humanistischen Bildung; consensu eruditorum omnium probatur, neminem quidquam insigne conari in rectis studiis posse, nisi qui simul latinis graeca et hebraea conjunxerit, sagt er in der Empfehlung der Beschenstein'schen Grammatik (Corp. Ref. I. 54). Ausführlich wird sodann von ihm in der oben erwähnten Rede (Corp. Ref. XI. 869 ff.) die Verpflichtung der Kirche, in der Auslegung der heiligen Schrift stets auf den Grundtext zurückzugehen, nachgewiesen, hieraus die Nothwendigkeit des Studiums der hebräischen Sprache für Theologen abgeleitet, die Kenntnis derselben namentlich auch für die Erklärung des Neuen Testaments gefordert. — Was aber die Frage betrifft, ob das Hebräische erst auf der Universität oder bereits in den vorbereitenden Anstalten zu betreiben sei, so scheint der 1518 von Melanchthon verfaßte, von Luther revidirte Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren sich bestimmt gegen das letztere zu entscheiden. Es heißt hier (Luthers d. W. XXIII. 65): „die Schulmeister sollen Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist. Man sieht auch, daß solche Schulmeister nicht der Kinder Nutz bedenken, sondern umb ihres Ruhmes willen so viel Sprachen fürnehmen." *) Doch hat man sich hiebei zu erinnern, daß die Abgrenzung des Universitätsunterrichts nach unten damals überhaupt eine fließende war, daß einerseits, da die Universität von manchen sehr frühzeitig bezogen wurde, Schulfächer in den akademischen Unterricht gezogen waren, andrerseits man die gelehrten Schulen, die in größeren Städten angelegt wurden, gern auf den akademischen Fuß einrichtete, in welchem Falle die Aufnahme des Hebräischen unter die Unterrichtsfächer sich von selbst verstand. (S. die Notizen über die von Melanchthon und Bugenhagen begründeten Schulen in Nürnberg, Mühlhausen, Hamburg u. s. w. bei Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, I. 331). In den in den ältesten evangelischen Kirchenordnungen enthaltenen Schulordnungen wird das Hebräische in der Regel auf gleiche Linie mit dem Griechischen gestellt. So bestimmt die Hamburger von 1529, daß man im 5. loco neben den rudimenta graecarum litterarum auch „hebräische Buchstaben kennen lehre" (Vormbaum, evang. Schulordnungen I. 20; ganz so auch in der Schleswigholstein'schen Schulordnung, Vormbaum I. 42); im lectorio gestattet sie Unterricht im Griechischen und Hebräischen, „falls sich Zuhörer finden, doch so, daß durch solche freiwillige Lectiones die verordneten Lectiones nicht verhindert werden" (S. 25). Die Braunschweig'sche Schulordnung von 1543 verfügt für die quinta classis: „man mag etlichen Knaben, die dazu geschickt werden, auch wohl rudimenta litterarum graecarum und hebraicarum vorlegen" (a. a.

*) Ein Beispiel, wie damals das Hebräische in Knabenschulen getrieben wurde, giebt Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg in älteren Zeiten. 1842. S. 15.

O. S. 46). Die Mecklenburg'sche macht die Einrichtung einer 5. Schulclasse, in der auch die Elemente des Hebräischen zu treiben wären, abhängig von dem „nach Gelegenheit jedes Orts" durch die Visitatores zu ertheilenden Bescheid. Die Goldberger Schulordnung (a. a. O. S. 53 ff.) hat den hebräischen Unterricht nicht; doch soll Trotzendorf mit seinen Schülern das alte Testament im Grundtexte gelesen haben (s. v. Raumer, Gesch. der Pädag. 2. Aufl. II. 219). Dasselbe geschah natürlich auf der von Joh. Sturm organisirten Straßburger Akademie (Raumer S. 258), wogegen im eigentlichen Gymnasium der hebr. Unterricht noch nicht begonnen wurde. (Sturm schreibt: linguae hebraicae institutionem in curiis consulto non proposuimus, quia multum illum profecisse arbitror, qui ante sextum decimum aetatis annum facultatem duarum linguarum mediocrem assecutus est; a. a. O. S. 267.) In der Württembergischen Kirchenordnung von 1559 ist für die Schulen der Unterricht im Hebräischen noch nicht angeordnet. Doch sagt schon die von Brenz verfaßte Klosterordnung von 1556 (bei Sattler, Geschichte des Herzogthums IV., 86 ff.): „so auch die Präceptoren in der hebräischen und griechischen Sprache bericht, so soll der praeceptor theologiae die elementa hebraicae linguae und der praeceptor bonarum artium die elementa linguae graecae, jeglicher in der Woche ein bis zweimal für die Lection Dialectices erklären." Die genauere Beschäftigung mit dem Hebräischen gehörte erst zu den dem zweijährigen Vorbereitungscurs des theologischen Stifts in Tübingen zugewiesenen Studien (s. die Ordnung der magistrandorum in Hirzels Sammlung der württemb. Gesetze für die Mittel- und Fachschulen S. 98). Die kursächsische Kirchenordnung von 1580 verordnet hebräischen Unterricht in tertia (der obersten Classe) der Fürstenschulen für Knaben, „so besonders sich zum Predigtamt zu begeben gedacht" (Vormbaum S. 237).

Von dem im Reformationszeitalter angefachten Spracheifer ist auch die römische Kirche nicht ganz unberührt geblieben; die Arbeiten ihres bedeutendsten hebräischen Sprachgelehrten in jener Zeit, des Santes Pagnini, namentlich die von ihm gelieferten lateinischen Uebersetzungen alttestamentlicher Bücher, sind auch von den Protestanten fleißig benützt worden. Zwar kann die römische Kirche vermöge ihres Traditionsprincips dem Studium der Grundsprachen der Bibel nie dieselbe Bedeutung einräumen wie der Protestantismus; ihre Theologen haben kein Recht zu einer von der Vulgata sich emancipirenden Schriftforschung, darum auch nur ein untergeordnetes Interesse sich mit dem Grundtexte neben der Vulgata zu beschäftigen. Auf der andern Seite muß freilich der Umstand, daß es innerhalb der Kirche an hebräischer Sprachkenntnis fehle, ja daß selbst auf den ökumenischen Concilien sich keine oder doch nur wenige des Hebräischen kundige Männer finden, bei Bellarmin (de verbo Dei II. 10) als Argument für die Nothwendigkeit einer kirchlich autorisirten Bibelübersetzung dienen. Indessen konnten die römischen Theologen nicht umhin, den Vortheil, welcher den Protestanten aus ihrer Kenntnis der biblischen Grundsprachen erwuchs, anzuerkennen. Die Ketzer, klagte man, führen gegen das Papstthum mit Hülfe der Grammatik Krieg; man müße ihnen diese Studien entziehen. Vor allem waren es die Jesuiten, die, wie sie überhaupt darauf ausgiengen, den Protestantismus mit seinen eigenen Waffen zu bekämpfen, so auch dem Studium der hebräischen Sprache besondere Aufmerksamkeit zuwandten. (Vgl. hierüber die interessanten Notizen in dem Antibarbarus biblicus des Sixtinus Amama 1656 S. 123 f.). Der berühmte Jesuit Bellarmin, der in jüngeren Jahren Lehrer des Hebräischen in Löwen war, hat sogar in seinen zuerst 1578 erschienenen, nachher wiederholt aufgelegten institutiones linguae hebraicae et exercitatio grammatica ein brauchbares Lehrbuch mit vereinfachter Methode geliefert, das auch auf protestantischer Seite Anerkennung fand. In der 1588 entworfenen, 1599 publicirten ratio atque institutio studiorum wird das Hebräische ausdrücklich unter die studia superiora der Jesuiten aufgenommen, wobei die Lehrer angewiesen werden, Fleiß anzuwenden, daß die Fremdheit und Rauhigkeit, welche diese Sprache für einige habe, gemildert werde. Natürlich

wird ihnen zugleich eingeschärft, stets die Vulgata zu vertreten. Das Hauptinteresse aber, das die Jesuiten bei diesen Studien leitete, war, die protestantische Lehre von der Perspicuität der heil. Schrift zu entkräften. Das Vollendetste in dieser Hinsicht hat wohl der Jesuit Gordon Huntley geleistet, dem es nach der leichtfertigen, freilich schon von Rabbinen gehandhabten Manier, in der er die vermeintliche Vieldeutigkeit hebräischer Wörter, Wortformen und Satzfügungen ausbeutete, nicht schwer werden konnte, nachzuweisen, daß z. B. bei den ersten Worten der Genesis neben dem kirchlich autorisirten Sinn: „im Anfang schuf Gott Himmel und Erde" noch acht andere Erklärungen grammatisch und lexikalisch sich rechtfertigen lassen.*) (S. hierüber Franz, tract. theol. de interpret. s. scr., nach der Ausg. von 1708, S. 35 ff. und Glaß philologia sacra ed. 1743, S. 267 ff.) Der Fluch der Unfreiheit, mit dem das jesuitische Unterrichtswesen behaftet ist, zeigt sich recht an diesem Fleiß, mit dem das Hebräische getrieben wird, um das A. T. möglichst unverständlich erscheinen zu lassen.

Wenden wir uns zu der protestantischen Kirche zurück, so begegnet uns hier im 17. Jahrhundert die auffallende Erscheinung, daß das Studium des Hebräischen keineswegs die Theilnahme und Pflege findet, die man nach dem Vorgang des Reformationsjahrhunderts erwarten sollte. In thesi steht allerdings fest, daß die Erlernung des Hebräischen ein wesentliches Stück der προπαιδεία theologiae studio praemittenda ist (s. Joh. Gerhards treffliche methodus studii theologici ps. II sect. 1); in der Praxis aber offenbart sich ein auffallendes Erkalten des Eifers für derartige Studien. Man wird geneigt sein, die Hauptschuld hievon der das Schriftstudium zurückdrängenden lutherischen orthodoxen Scholastik beizumessen; daß aber die damals herrschende Behandlung dieses Unterrichtsfachs nicht geringere Schuld trug, werden wir später sehen. Uebrigens stand es in dem reformirten Holland eine Zeitlang nicht besser; das zeigt die Supplex paraenesis de excitandis ss. linguarum studiis, welche Sixtinus Amama, Professor des Hebräischen in Franecker, im J. 1624 an die Synoden, Bischöfe und Superintendenten der protestantischen Kirchen richtete. (Er hat sie später seinem Antibarbarus biblicus S. 121 ff. einverleibt.) Wir erfahren aus derselben, daß es zwar Trivialschulen gebe, in denen ein Grund in der hebräischen Sprache gelegt werde „magno ecclesiae et juventutis bono", ja es wird S. 124 — freilich mit einem utinam! auf dem Rande — eine interessante Aeußerung des katholischen Professors Dessel mitgetheilt, der seine Glaubensgenossen ermahnt, den Ketzern nachzueifern, die schon pueros rudimentarios mit Griechischem und Hebräischem quälen, und keinen ohne Kenntnis dieser Sprachen zu den höheren Studien zulassen. Aber, klagt Amama, in der That bringen manche gar keine hebräische Sprachkenntnis auf die Universität und schämen sich dann, ad elementa illa alphabetica descendere. Amama ist übrigens so billig, daß er sich sogar mit einer zwei- bis dreimonatlichen Betreibung des Hebräischen in den niederen Schulen zufrieden geben will. Seine noch jetzt lesenswerthe Paränesis, die besonders auch durch Gomarus unterstützt wurde, trug alsbald die Frucht, daß mehrere Provincialsynoden in den Jahren 1625—27 gemessene Verfügungen in Bezug auf die von den Candidaten der Theologie zu fordernde hebräische Sprachkenntnis ergehen ließen. Was für treffliche hebräische Philologen Holland in den folgenden Decennien hervorgebracht hat, ist bekannt. — In Deutschland stand die Sache noch längere Zeit nicht so günstig trotz des Eifers, mit welchem die berühmtesten Pädagogen des 17. Jahrhunderts, Ratich, Helvich und Comenius sich auch die Verbesserung des hebräischen Sprachunterrichts hatten angelegen sein lassen. Das zeigen die Klagen, die

*) Nämlich: 1) in principio crearunt Dii; 2) in principio crearunt angeli; 3) in principio crearunt magnates; 4) in principio succidit vel destruxit Deus; 5) propter primitias i. e. pingues fructus elegit Deus coelum et terram; 6) in principio divinabat Deus de coelo et terra; 7) in principio renovavit Deus etc.; 8) in principio creatus est Deus ex his coelis etc.

fortwährend, am stärksten in der Zeit der pietistischen Streitigkeiten, sich vernehmen lassen, und zwar auf orthodoxer Seite nicht weniger als auf der entgegengesetzten. So rügt Abraham Calov im Vorwort der biblia illustrata nachdrücklich, etiamnunc inveniri inter ipsos evangelicos, qui non adeo requirant notitiam linguae hebraeae ad sacram theologiam, und der letzte Vorkämpfer der lutherischen Orthodoxie, Valentin Löscher hat in seinen „Seufzern über das versäumte studium biblicum exegeticum" (Unschuldige Nachrichten Jahrg. 1702 S. 216) namentlich auch den Mangel an gründlicher Erlernung der biblischen Grundsprachen zu beseufzen, wobei er sehr richtig bemerkt: „weil viele Exegetae sonderlich mit dem Hebräischen nicht recht fortkommen können, suchen sie andere Gründe." Besonders aber wurden von Seiten der pietistischen Theologen diese Uebelstände ans Licht gezogen. Jährlich, klagt Aug. Herm. Francke (methodus studii theol. 1723 S. 25 f.) kommen viele von den Schulen auf die Universitäten, die nicht einmal hebräisch lesen können, dann aber sich schämen, Elementarschüler zu werden. Nur bei den allerwenigsten finde sich der ausdauernde Fleiß, um den Mangel der Sprachkenntnisse auf der Universität zu ergänzen; aber auch solche, die ziemliche Kenntnisse zu besitzen meinen, seien von dem gründlichen Wissen, das man ihrem Alter zumuthen dürfte, weit entfernt. Es ist bekannt, mit welchem Eifer der Pietismus auf Hebung dieser Mängel hingearbeitet hat. Wie viele tüchtige Lehrer des Hebräischen mögen aus dem 1702 von Francke in Gemeinschaft mit Anton und Breithaupt gestifteten collegium orientale theologicum, zu dem immer 12 Studirende gehörten, hervorgegangen sein! Daß in den Francke'schen Schulanstalten dem Hebräischen eine bedeutende Stellung eingeräumt wurde, bedarf kaum bemerkt zu werden. (Vgl. die Notizen in Franckens Stiftungen herausg. von Schulze, Knapp und Niemeyer 1792, Bd. I. 415 ff. und bei Raumer, Gesch. d. Pädag. II. 151 f.; Weiteres wird über Francke später mitgetheilt werden.) Wenn seit dem vorigen Jahrhundert der Unterricht im Hebräischen auf den deutschen evangelischen Gelehrtenschulen wohl überall als obligates Fach für die künftigen Theologen eingeführt, ja ihm beziehungsweise ein sehr bedeutender Umfang eingeräumt ist, so ist dies wahrscheinlich theilweise dem Einfluß des Pietismus zuzuschreiben. Eine vollständige Darlegung des Ganges, den die äußere Gestaltung des hebräischen Sprachunterrichts genommen hat, dürfte übrigens, auch wenn ich sie nach den mir zu Gebot stehenden statistischen Notizen zu geben vermöchte, doch zu einer überflüßigen Weitläufigkeit führen; ich beschränke mich daher auf folgende Mittheilungen. — Auf dem Durlacher Gymnasium war bereits in der zweiten Hälfte des 17. und im Anfang des 18. Jahrhunderts ein sehr umfassender Unterricht im Hebräischen in vier Jahrescursen zu je zwei wöchentlichen Stunden, ja — was aus dem später zu besprechenden damaligen Stand der hebräischen Sprachwissenschaft zu erklären ist — sogar Unterricht in andern semitischen Sprachen ertheilt worden. Bei Verlegung der Anstalt nach Karlsruhe im J. 1724 wurde der hebräische Unterricht zuerst auf zwei Jahrescurse zu 3 Stunden beschränkt, bald aber wieder auf die vier obersten Jahrescurse ausgedehnt; ja in den siebziger Jahren ließ man ihn bereits in der der jetzigen Quarta entsprechenden Classe beginnen, von 1789 an wenigstens noch fünf Jahrescurse hindurch dauern; erst 1805 kehrte man zum vierjährigen Curse mit 2 Wochenstunden zurück. Daneben wurde Chaldäisch, Syrisch, auch Arabisch docirt, der Unterricht in der letztgenannten Sprache ist sogar erst seit 1849 ganz ausgeschlossen. (S. Vierordt, Geschichte der aus Durlach nach Karlsruhe verpflanzten Mittelschule S. 83 f. u. 211 f.) Auch anderwärts zeigt sich in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts das Bestreben, den Grund zur Erlernung des Hebräischen bereits im Knabenalter zu legen. In Preußen begann man, wie ein Lehrplan des Friedrichscollegiums in Königsberg von 1793 zeigt, den Unterricht bereits in Tertia; ein unter dem 8. Juli 1795 an alle Consistorien ergangenes Circular verfügte, daß alle diejenigen, welche sich der Theologie widmen, zu gründlicher Erlernung des Hebräischen ernstlich angehalten werden sollen. Noch die Gymnasial-Instruction vom 16. Jan. 1816 geht mit diesem Fach bis auf Tertia zurück, räumt ihm

aber in jeder der drei obern Classen nur 2 „außerordentliche" Stunden ein; erst die Verfügung vom 6. September 1823 beschränkt es auf die zwei obersten Classen. (S. die betr. Notizen in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1848 S. 687 f. 695.) Die weiteste Ausdehnung hat das Hebräische längere Zeit in den württembergischen Lehranstalten behauptet, indem es hier bis zum J. 1842 nicht bloß zu den Fächern der niedern Klosterschulen und der ihnen entsprechenden Obergymnasialclassen gehörte, sondern selbst in den niedern lateinischen Schulen in bedeutender Ausdehnung und zwar bis 1830 vom 11. Jahre an mit den zur Theologie bestimmten Schülern getrieben wurde. Wie weit die letztere Praxis zurückgeht, habe ich nicht genau ermitteln können. Die Verordnung wegen des lateinischen Schulwesens im Herzogthum Württemberg von 1793 setzt dieselbe bereits voraus; sie ermahnt zwar in §. 37 (Hirzel S. 285), das Hebräische nicht zu früh anzufangen, nicht zu viel und nicht zum Nachtheil des Lateinischen zu lehren, schreibt aber doch bereits für das dritte oder von da an erste Landexamen, also für 11—12jährige Knaben den Anfang im Lesen des Hebräischen vor. Die Vorschrift für die niedern Seminarien von 1807 (Hirzel S. 344) setzt, indem sie bereits für die 2 ersten Jahre die Lectüre des Pentateuchs, der Psalmen und der Proverbien anordnet, bei den in die Seminarien eintretenden Schülern voraus, daß sie die Elemente der Sprache absolvirt haben. Endlich bestimmt noch die Normalverordnung für das Stuttgarter Gymnasium von 1818 dem hebräischen Unterricht in jeder der zwei obern Classen des mittleren Gymnasiums (also für Knaben vom 12.—14. Jahre) wöchentlich 4 Stunden (Hirzel S. 452). Erst von 1830 an tritt mehr und mehr eine Beschränkung des Faches ein (s. die betr. Verordnungen von 1830 und 34 bei Hirzel S. 609 und 636), bis endlich die Verordnung vom 29. April 1841 (a. a. O. S. 760) „in Betrachtung, daß die Unterrichtsfächer in den lateinischen Schulen, namentlich auch hin und wieder durch die Einführung der französischen Sprache, sich vermehrt haben, daß ferner größere Fortschritte in der lateinischen und griechischen Sprache bis zum 14. Jahre wünschenswerth sind", den hebräischen Unterricht in den niederen Lehranstalten auf das Lesenlehren reducirte, und daher auch die Prüfung in dieser Sprache beim Landexamen aufhob. Das zunächst „auf eine Probe" Angeordnete ist geblieben und zwar so, daß bald vollends auch das Hebräischlesenlernen in den lateinischen Schulen wegfiel. In den niedern Seminarien und den Obergymnasialclassen ist übrigens diesem Fache noch immer eine größere Stundenzahl, als anderwärts gewöhnlich ist, zugewiesen, nämlich in den ersteren 3—4, in den letzteren 3 Stunden wöchentlich. — Bis zur völligen Verbannung des Hebräischen aus dem Gymnasium ist es schwerlich irgendwo in dem evangelischen Deutschland gekommen; an Anregungen dazu hat es aber nicht gefehlt und zwar hat diesen eben die preußische Ministerialverfügung vom 24. Oct. 1837, welche das Hebräische aus der Zahl der außerordentlichen d. h. außer der regelmäßigen Schulzeit zu gebenden Lectionen unter die regelmäßigen aufnahm, in anderer Beziehung starken Vorschub geleistet. Indem nämlich hier das Hebräische von denjenigen Lehrgegenständen des Gymnasiums, welche geeignet sind, „zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche nicht blos formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben", ausdrücklich unterschieden und als ein Fach bezeichnet wurde, das als Vorbereitung zu einem speciellen Facultätsstudium dem Zweck des Gymnasiums fremd sei, so war hiemit die Frage nahe genug gelegt, ob nicht dem augenscheinlich mit einigem Widerstreben geduldeten Fremdling lieber geradezu die Thüre gewiesen werden solle. Eine ausführlichere Verhandlung hierüber entspann sich in den JJ. 1848 u. 49 in der Berliner Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen, zunächst hervorgerufen durch einen Aufsatz von Funkhänel (1848, S. 18 ff.), der eben von jenem sogenannten reinen Gymnasialprincip aus, das die Vorbereitung auf ein specielles Facultätsstudium verbiete, den hebräischen Sprachunterricht von den Gymnasien verbannt wissen will, in die er doch nur gekommen sei, weil die Schule der Kirche oder auch der Theologie diente, und weil

das Schulwesen großentheils in den Händen theologischer Behörden lag und die Gymnasiallehrer lange Zeit Theologen waren. Unter den sechs Abhandlungen, welche folgten, trat nur die von Merleker (1848, S. 725 ff.) auf Funkhänels Seite, die Ansicht desselben auch mit ökonomischen Gründen unterstützend, indem es unverantwortlich sei, daß um der wenigen das Hebräische lernenden Schüler willen so viel Zeit und Geld aufgewendet werde. Dagegen erklärte sich in den übrigen Abhandlungen eine Anzahl namhafter Pädagogen für die Beibehaltung des Hebräischen. Unter gebührender Berücksichtigung dieser Erörterungen, so wie mit Anschließung an die im Bisherigen gegebene geschichtliche Darlegung möge nun über die Bedeutung und Berechtigung des hebräischen Sprachunterrichts in der Sphäre des Gymnasiums noch Folgendes bemerkt werden. Was zuerst die Deduction aus dem sogenannten reinen Gymnasialprincip betrifft, so beruht sie auf jener einseitigen Abstraction, welche, um Wiese's Worte („das Gymnasium und die künftigen Theologen", Berl. Zeitschr. I, 3. S. 21) zu gebrauchen, „alles aus dem Wesen der Sache ableiten möchte ohne Rücksicht auf ihr historisches Leben." Wo solche abstracte Principien geltend gemacht werden, wirken sie immer zerstörend. Die Gegner des hebräischen Sprachunterrichts haben es nicht verhehlt, daß es ihnen auch in diesem Stück um Lösung der Bande, welche das Gymnasium mit der Kirche verknüpfen, zu thun sei; sie haben aber hiebei völlig verkannt, daß sie, indem sie das gründliche Schriftstudium, durch das die evangelische Theologie sich fortwährend zu erfrischen und zu verjüngen hat, dem heranwachsenden Theologengeschlechte erschweren, eben damit der evangelischen Kirche die Waffe abstumpfen, mit der sie allein den evangelischer Wahrheit und Geistesbildung feindlichen Mächten wirksam entgegenzutreten im Stande ist. Doch handelt es sich bei der vorliegenden Frage gar nicht bloß um die Bewahrung des alten, übrigens ganz und gar nicht nur vermöge historischen Rechtstitels unantastbaren Zusammenhangs der gelehrten Schulen mit der Kirche. Es genügt, einfach die Frage zu stellen: hat das Gymnasium die Verpflichtung, die Schüler mit der formellen und materiellen Ausbildung auszustatten, die zu einer fruchtbaren Betreibung der Facultätsstudien der Hochschule erforderlich ist? Wird diese Frage bejaht — und sie muß bejaht werden, so lange der organische Zusammenhang zwischen dem Gymnasium und der Universität anerkannt wird, — so kann die Verpflichtung des protestantischen Gymnasiums, bei den zur Theologie bestimmten Schülern einen sichern Grund im Hebräischen zu legen, unmöglich abgeläugnet werden. (Vgl. Sauppe in der Berl. Zeitschr. II. Jahrg. S. 361). Die theologische Facultät nimmt in dieser Hinsicht keine besondere Prärogative für sich in Anspruch; denn auch in Bezug auf andere Facultätsfächer wird sich der Gymnasialunterricht keineswegs ganz indifferent verhalten können, vielmehr mit Rücksicht auf den künftigen Beruf bei den einen Schülern auf dieses, bei den andern auf jenes Gymnasialfach ein besonderes Gewicht zu legen haben. Die von Funkhänel und andern gestellte Forderung, daß die Universität den Elementarunterricht im Hebräischen übernehmen solle, ist ganz unzuläßig. Eine Ungereimtheit ist es, sich hiefür auf das Beispiel des Syrischen und Arabischen zu berufen; denn die Kenntnis dieser Sprachen ist zwar dem Theologen, wie die des Sanskrit dem Philologen, sehr nützlich, ganz und gar aber nicht nothwendig. Vor allem würde die bezeichnete Forderung schon an den äußern Universitätsverhältnissen scheitern. Dem theologischen Triennium müßte nämlich wieder eine längere mindestens zweijährige Vorbereitungszeit vorangeschickt werden, eine Einrichtung, an deren Herstellung aus bekannten Gründen nicht zu denken ist. Aber selbst dann wäre der Erfolg bei der Mehrzahl der Theologie Studirenden gewiß kein anderer, als der schon von Amama und Francke geschilderte, daß sich nämlich gar wenig Bereitwilligkeit zu jener Anstrengung des Gedächtnisses finden würde, die auch bei der rationellsten Behandlung des hebräischen Sprachunterrichts dem Lehrling nicht erspart werden kann, weil eine sichere Kenntnis der grammatischen Formen ohne sie überhaupt nicht zu er-

langen ist. (Vgl. Bäumlein a. a. O. S. 731). In Berücksichtigung der mangelhaften Sprachkenntnis der Zuhörer würden dann die theologischen Lehrer noch mehr, als dies schon jetzt an manchen Orten der Fall ist, sich genöthigt sehen, die exegetischen Vorlesungen mit dem ordinärsten grammatischen Ballast zu beschweren, und doch auch so dem exegetischen Studium das solide Fundament, das ein tüchtiger hebräischer Sprachunterricht auf dem Gymnasium legt, nicht zu ersetzen im Stande sein. — Wir haben im Bisherigen nur die specifische Vorbereitung für das Studium der Theologie ins Auge gefaßt; aber ist denn wirklich der Beitrag, welchen der Unterricht im Hebräischen auch für die allgemeine Bildungszwecke des Gymnasiums liefert, so gering anzuschlagen? Wenn fürs erste trotz der weitverbreiteten, besonders durch Schleiermacher genährten Antipathie gegen das Alte Testament entschieden behauptet werden muß, daß die Kenntnis alttestamentlicher Offenbarung ein wesentliches Stück christlicher Erkenntnis bildet, und wenn weiter feststeht, daß ohne Verständnis des Grundtextes ein tieferes Eindringen in das Alte Testament kaum möglich ist, so ließe sich schon aus diesem Grunde der Ansicht, die das Hebräische aus dem Gymnasium völlig verbannt wissen will, in der That mit mehr Fug und Recht das schon von Sixt. Amama (S. 134) ausgesprochene Desiderium entgegenstellen, es möge vielmehr zu einem für alle obligatorischen Fach erklärt werden. (Vgl. die Bemerkungen von Mezger, Berl. Zeitschr. II. Jahrg. S. 892 ff.). Und wenn auch das Uebertriebene dieser Forderung sich freilich zur Genüge aus andern Rücksichten ergiebt, so darf doch noch immer gefragt werden, ob es nicht angemessen wäre, solchen Schülern, die Lust zur Erlernung des Hebräischen zeigen, auch wenn sie nicht zur Theologie bestimmt sind, die Theilnahme an diesem Unterricht zu gestatten, beziehungsweise zu erleichtern. Wie wohl stände es z. B. manchem Historiker an, wenn er Hebräisch gelernt hätte, um sich ein selbständigeres Verständnis des A. T. zu ermöglichen, statt sich nun an abgeleitete Darstellungen gefangen zu geben. Wie vieles kann der Jurist aus dem A. T. lernen! (Vgl. hierüber „Einiges über die Anwendung der heil. Schrift auf die Rechts- und Staatsverwaltung" in der Schrift eines praktischen Juristen „Göttliches Recht und menschliche Satzung" Basel 1839. S. 135 ff.). Und welcher Gewinn würde andrerseits den alttestamentlichen Disciplinen erwachsen, wenn Juristen, die Herz und Verständnis für biblische Dinge haben, sich der Untersuchung alttestamentlicher Rechtsordnungen zuwenden würden; in welcher Beziehung das treffliche Schriftchen des Prof. jur. Schnell „das israelitische Recht in seinen Grundzügen dargestellt" Basel 1853 als Beleg angeführt werden darf. Doch wir sehen von solchen Rücksichten ab, stellen dagegen um so entschiedener die Forderung, daß die Erlernung des Hebräischen in der Regel denjenigen Gymnasialschülern angesonnen werde, welche sich dem philologischen Lehrfach widmen wollen, wie dies z. B. in Baden und Preußen angeordnet ist. Das praktische Moment, das zur Begründung dieser Forderung geltend gemacht werden kann, daß nämlich der Lehrer der classischen Literatur, der meistens der Hauptlehrer seiner Classe ist, in der Regel befähigt sein sollte, auch das Religionsfach zu übernehmen, ist hier nicht weiter zu erörtern. Wohl aber ist auf die Bedeutung hinzuweisen, welche das Studium der hebräischen Sprache für die allgemeine philologische Bildung hat, ein Punct, der bei den Verhandlungen in der Berliner Zeitschrift besonders von Bäumlein (II. Jahrg. S. 732 ff.) und Mühlberg (III. Jahrg. S. 668 f.) hervorgehoben worden ist. Wenn im allgemeinen das Vergleichen immer da am lehrreichsten ist, wo an den verglichenen Gegenständen beides, Aehnlichkeit und Contrast, in besonders charakteristischen Erscheinungen hervortritt, so kann einem tieferen Eindringen in den Organismus der classischen Sprachen kaum etwas förderlicher sein, als das vergleichende Studium der hebräischen Sprache, der uns am nächsten gerückten Repräsentantin des mit dem japhetischen Sprachstamm urverwandten und doch in der frühsten Periode der Menschengeschichte zu eigenthümlicher Entwicklung gediehenen Semitismus, dessen Organismus, wie W. v. Humboldt (über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus 1836, S. 308) mit Recht sagt, an Strenge der Con-

sequenz, kunstvoller Einfachheit und sinnreicher Anpassung des Lautes an den Gedanken nicht nur keinem andern Sprachstamm nachsteht, sondern vielleicht hierin alle übertrifft. Daß vollends von einem gründlicheren Verständnis der allgemeinen Grammatik ohne Kenntnis wenigstens einer der semitischen Sprachen gar keine Rede sein könne, bedarf kaum besonders bemerkt zu werden. Es ist nicht zu stark, was Dr. Böttcher (Archiv f. Philol. u. Pädag. XV, 1. S. 53) gesagt hat: „die classischen Philologen, die sich nie im Semitischen umgesehen haben, bleiben, selbst unsern großen Hermann nicht ausgenommen, für manche allgemeine Sprachanalogie, manche tiefere Spracherkenntnis lebenslang blind, oft lächerlich einseitig beschränkt." — Indessen handelt es sich bei der Verknüpfung des hebräischen Sprachstudiums mit den classischen Studien auch noch um einen höheren Gesichtspunct als den der Erkenntnis äußerer Sprachformen und grammatischer Gesetze. Das Hebräische ist eine Sprache der Offenbarungsurkunde. Wie nun vermöge der wesentlichen Einheit, in welcher der Sprachgeist mit dem Volksgeiste steht, in den classischen Sprachen eben die Principien ausgeprägt sind, welche die geistige Eigenthümlichkeit des Hellenen- und Römerthums ausmachen, so hat der Geist der Offenbarung sich in der Bibelsprache eine entsprechende Verleiblichung gegeben. Wie wir daher vorzugsweise durch das Medium der classischen Sprachen in den Anschauungen und Ideen des classischen Alterthums heimisch werden, so erschließt uns der biblische Sprachschlüssel den Zugang zu der Begriffswelt der göttlichen Heilsökonomie, weshalb das alte Wort „grammaticus fit theologus" eine viel weiter greifende Bedeutung hat, als manche meinen. Eben darum aber liefert das hebräische Sprachstudium, wenn es nicht bloß an der Aeußerlichkeit haftet, sondern dem begrifflichen Gehalte der Sprache nachgeht und hiebei auf die Ausprägung analoger Begriffe in den classischen Sprachen vergleichende Rücksicht nimmt, eine bedeutenden Beitrag zur Lösung jener Aufgabe, deren die christliche Gelehrtenschule sich nicht zu entschlagen vermag, der Aufgabe, ein richtiges Verständnis des Verhältnisses, in welchem die biblische Offenbarung und das classische Alterthum zu einander stehen, zu vermitteln. Treffende Bemerkungen, welche zur Erläuterung des Gesagten dienen können, finden sich in dem Schriftchen von Gerh. v. Zezschwitz „Profangräcität und biblischer Sprachgeist" 1859. Man vergleiche besonders, was dort S. 13 ff. über den Gegensatz des hellenischen Princips „der Mensch ist das Maß aller Dinge" und der biblischen Unterstellung aller Begriffe unter das Maß der Heiligkeit Gottes, eines Gedankens, der „den biblischen Begriffsausdruck vom ersten Buchstaben der Genesis bis zum letzten der Apokalypse weiht", was über das Verhältnis des hebräischen קָדוֹשׁ und seiner Uebertragung durch ἅγιος zu den Ausdrücken ἅγιος, σεμνός, ὅσιος und ἱερός gesagt wird. Es thut noth, über solche Dinge nachzudenken, wenn man darüber ein Urtheil gewinnen will, was es mit der neuerdings feil gebotenen Weisheit von der Nothwendigkeit der Umsetzung des Semitischen ins Japhetische auf sich hat.

Durch das Bisherige glauben wir die Frage, ob dem Hebräischen Heimatrecht in der Gelehrtenschule zuzuerkennen sei, zur Genüge beleuchtet zu haben. Den Anfechtungen, welche dasselbe erlitten hat, ist wohl nirgends praktische Folge gegeben worden. Die preußische Landesschulconferenz, welche im Frühling 1849 zu Berlin tagte, hat zwar mit 16 Stimmen gegen 15 die Entfernung des Hebräischen aus den Lehrgegenständen des Obergymnasiums beantragt, dann aber mit 28 Stimmen eingeräumt, daß, was auch die ministerielle Vorlage für künftige Theologen und Philologen festgesetzt hatte, in Nebenstunden darin Unterricht ertheilt werde. Auch an andern Orten, wo an diesem Unterrichtsfach gerüttelt worden war, ist es bei der bestehenden Ordnung geblieben, wornach dasselbe den zwei obern Gymnasialclassen zugewiesen ist, also in der Regel vier Jahre hindurch betrieben wird. Die Forderung, den hebräischen Unterricht wieder weiter rückwärts auszudehnen, ist, so viel mir bekannt ist, nirgends gestellt worden. Sie wäre auch unangemessen; nicht, als ob dieser Unterricht an und für sich für

Knaben nicht paßte, denn im Gegentheil macht der ganze Charakter der Sprache sie dem jüngeren Alter besonders zugänglich und sie wurde daher — wie mir meine württembergischen Altersgenossen bezeugen werden — in den lateinischen Schulen meist mit Lust und Eifer betrieben; wohl aber würde unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Aufnahme eines neuen Sprachfachs in die mittleren Classen zu einer nicht zu rechtfertigenden Ueberbürdung führen. Es ist freilich zu beklagen, daß bei aller Tüchtigkeit des in den obern Gymnasialclassen und den niedern theologischen Seminarien ertheilten Unterrichts jene unzerstörliche Sicherheit und Festigkeit in den Elementen des Hebräischen, wie sie früher in den württembergischen Anstalten erworben wurde, jetzt eine große Seltenheit geworden ist; werden doch bei den theologischen Prüfungen in diesem Stück zuweilen Erfahrungen gemacht, über welche die altwürttembergischen Magister sich entsetzt haben würden. Auf der andern Seite ist aber zuzugeben, daß die frühere unverhältnismäßige Ausdehnung des hebräischen Unterrichts in den württembergischen Schulen doch auch nicht zu entsprechenden Ergebnissen geführt hat. Manche jener Schüler, die im 14. Jahre überraschende Kenntnisse im Hebräischen zeigten (vgl. das von Mezger in der Berl. Zeitschr. II. Jahrg. S. 885 Mitgetheilte), haben in den Klosterschulen nicht mehr viel neues hinzugelernt; auf der Universität vollends wurden gründlichere Studien des Hebräischen und des Alten Testaments nur noch von wenigen getrieben, während die meisten gesättigt auf ihrem Schulsacke ausruhten. Es ist daher nicht zu verwundern, daß Württemberg, so verbreitet eine solide hebräische Sprachkenntnis unter Geistlichen und Lehrern gewesen ist, doch an den Fortschritten der hebräischen und der alttestamentlichen Wissenschaft sich verhältnismäßig wenig betheiligt hat. — Das Ziel, das dem hebräischen Unterricht auf den Gymnasien zu stecken ist, kann jedenfalls in einem vierjährigen Cursus wohl erreicht werden. Der Gymnasialunterricht soll den Schüler so weit fördern, daß er auf der Universität nicht bloß den alttestamentlichen Vorlesungen ohne Schwierigkeit zu folgen vermag, sondern auch selbst mit Benützung der gewöhnlichen exegetischen Hülfsmittel privatim das Alte Testament zu studiren im Stande ist. Hiezu wird erfordert Kenntnis der Grammatik, und zwar nicht bloß, worauf manche Lehrer fast ausschließlich lossteuern, Kenntnis der Formenlehre, sondern auch Vertrautheit mit den Regeln der Satzfügung; ferner soll der Schüler in dem Wortschatze der Sprache soweit bewandert sein, daß er leichtere Stellen des A. T. geläufig zu übersetzen, in schwierigeren Abschnitten aber sich wenigstens zu orientiren vermag. Höher möge man die Aufgabe nicht stellen. Es wäre eine schöne Sache, wenn, wie Mezger gefordert hat, die Schüler auch im Hebräischen auf die Stufe gebracht werden könnten, welche mit ihrer Kenntnis der classischen Sprachen auf gleicher Höhe stände. Die Höhe der letzteren ist freilich eine sehr relative; im allgemeinen aber haben die Universitätslehrer der gegenwärtigen Zeit genügenden Grund, auch mit bescheideneren Leistungen der ihnen zugeführten Jünglinge sich zufrieden zu geben. — Zu dem oben bezeichneten Ziel nun kann man in vier Jahren bei einer geringeren Zahl von Schülern im Nothfall gelangen, auch wenn nur zwei wöchentliche Lehrstunden ausgesetzt sind, falls dem Unterricht ein tüchtiger Privatfleiß von Seiten der Schüler zu Hülfe kommt. Im allgemeinen aber wäre die Einräumung wenigstens dreier wöchentlichen Stunden, wie sie in Württemberg stattfindet, dringend zu wünschen, namentlich für das erste Jahr, damit die Schüler die ersten Schwierigkeiten der Sprache schneller überwinden könnten. Schon Gesenius hat (im Vorwort zur 3. Aufl. seiner Schulgrammatik) die kärgliche Zumessung der Zeit für den hebräischen Unterricht ernstlich gerügt, weil hiebei kein schnelles Fortschreiten, welches doch allein Liebe zur Sache macht und den eigenen Eifer anregt, stattfinden könne. Die Wirkung einer größeren Stundenzahl würde, wie Mützel (Berl. Zeitschr. II. Jahrg. S. 638) sehr richtig bemerkt, das schlagendste Argument gegen die Gegner dieses Unterrichtsgegenstandes abgeben. — Was sonst noch über die äußere Einrichtung des hebräischen Unterrichts zu sagen wäre, wird passender bei der Erörterung der Methode desselben zur Sprache kommen.

Bei dem, was im Bisherigen über die Berechtigung und Ausdehnung des hebr. Unterrichts ausgeführt worden ist, haben wir zunächst nur die protestantischen Lehranstalten im Auge gehabt. In dem römisch-katholischen Unterrichtswesen läßt sich, wie aus dem früher Bemerkten erhellt, für dieses Lehrfach nicht das gleiche Interesse und darum auch nicht die gleiche Pflege erwarten. Doch ist der wissenschaftliche Wetteifer, der in der römischen Kirche überall, wo sie mit protestantischer Wissenschaft sich zu messen hat, sich zu regen pflegt, auch dem hebräischen Studium zu gute gekommen. Auf den deutschen katholischen Gymnasien außerhalb Oesterreichs ist das Hebräische vermuthlich überall obligates Lehrfach für die der Theologie bestimmten Schüler, z. B. in Preußen in denselben Classen und mit derselben Stundenzahl wie in den evangelischen Gymnasien; ebenso in Württemberg, doch so, daß hier in Bezug auf die dem Fache gewidmete Stundenzahl die katholischen Anstalten den evangelischen nachstehen. Anders verhält es sich mit der Sache in Oesterreich. Der hebräische Unterricht ist dort, wie der griechische, dem katholischen Klerus von jeher anstößig gewesen, weil er angeblich das Studium des Lateins gefährden soll. Nach einer Notiz in der lehrreichen Schrift „die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten" 1859. S. 12. hat im Jahr 1790 der Bischof von Linz vorgeschlagen, daß man das Studium des Griechischen und Hebräischen nur in den geistlichen Seminarien und da nur „von den bessern Köpfen etwan zwei Drittel" betreiben lasse, und auch diese seien so abzutheilen, „daß die eine Hälfte das Hebräische, die andere das Griechische erlernte, und nur wenige der vorzüglichsten Köpfe zu beiden Sprachen angehalten würden." Daß derartige Ansichten noch sich geltend machen, zeigt die am 13. April 1858 erschienene Verordnung des Cultministers, durch welche der Unterricht in den theologischen Wissenschaften nach den Bestimmungen des Concordats geregelt wird (Allg. Zeitung 1858. Nr. 106). Hiernach soll zwar an den theologischen Lehranstalten die hebräische Sprache gelehrt werden, dem Bischof aber frei stehen, die Zöglinge von der Erlernung derselben, insoweit es ihm zweckmäßig scheint, zu dispensiren. Von dem Lehrplan der Gymnasien ist das Hebräische ausgeschlossen.

Indem wir uns nun zu der Methode des hebräischen Sprachunterrichts wenden, wird es nicht ohne Interesse sein, auch hier vor allem den geschichtlichen Gang der Sache zu verfolgen. Das Verfahren bei dem hebräischen Sprachunterricht ist natürlich einerseits bestimmt durch den jeweiligen Stand der hebräischen Sprachwissenschaft, der namentlich die Beschaffenheit der Lehrmittel bedingt, andererseits ist es abhängig von den gerade herrschenden Methoden des Sprachunterrichts überhaupt. Auf beides muß hier Rücksicht genommen werden, wenn gleich ein ausführlicheres Eingehen auf die Geschichte der hebräischen Sprachwissenschaft und die allgemeine Methodik des Sprachunterrichts natürlich nicht dieses Ortes ist. — In der Entwicklung der hebräischen Sprachwissenschaft seit der Reformation werden am passendsten drei Perioden unterschieden. *) Die erste ist die der überwiegenden Herrschaft der rabbinischen Ueberlieferung; sie schließt ab mit dem um die Mitte des 17. Jahrhunderts geführten Accentstreit, der das Ansehen der jüdischen Tradition tief erschütterte. Die zweite Periode zeigt zunächst auf dem grammatischen Gebiete, indem hier das im Accentstreit geweckte Interesse nachwirkte, vorherrschende Neigung zu subtilerer Bearbeitung der Laut- und Accentlehre, die zu künstlicher Systematisirung beider führt; auf dem lexikalischen Gebiet regt sich das Streben nach tieferer Ergründung der innern Entwicklung des hebräischen Sprachschatzes, das aber ebenfalls in spitzfindige, beziehungsweise superstitiöse Theorieen verläuft; dem gegenüber macht sich das von Holland ausgehende comparative Sprachstudium immer siegreicher geltend und erzeugt die harmonistische Behandlung der semitischen Dialekte, die ihrerseits freilich wieder an starken Einseitigkeiten leidet. Doch war an dem harmonistisch-comparativen Verfahren der Sinn geweckt worden für rationelle Begründung

*) Vgl. Hupfeld, ausf. hebr. Grammatik S. 22 ff.

und Bearbeitung der hebräischen Sprachwissenschaft, was nun die Aufgabe der dritten Periode bildet. An ihr arbeitet zunächst seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts eine dem damaligen theologischen Rationalismus verwandte räsonnirende, nach sogenannter Sprachphilosophie die Grammatik vereinfachende, aber auch verflachende Richtung, deren Unsicherheit dazu dienen muß, den Gehalt der älteren Leistungen wieder zum Bewußtsein zu bringen, und so zur Wiederanknüpfung an die verlassenen traditionellen Grundlagen führt. Auf diesen erbaut sich nun unter sichtender Benützung des alten Materials und fortwährender Bereicherung desselben durch sorgfältigere, an dem erweiterten vergleichenden Sprachstudium geschärfte Beobachtung die wahrhaft rationelle hebräische Sprachwissenschaft, die nicht nach apriorischen Voraussetzungen das sprachliche Material construirt oder gar zurechtschneidet, sondern dasselbe auf analytischem Wege in seine Gründe verfolgt und von hier aus in seiner organischen Gesetzmäßigkeit zu begreifen sucht.

An der Spitze der ersten Periode steht, wie bereits bemerkt worden ist, Reuchlin, der hebraicarum litterarum protomartyr, wie er sich selbst bezeichnet hat. Seine rudimenta verdienen noch eine nähere Erwähnung. Sie geben zuerst die Lautlehre, dann ein Wörterbuch in zwei Büchern, das aber außer den Stämmen nur einen kleinen Theil der Derivate enthält, in welcher letzteren Beziehung es später durch Sebastian Münster (in der Ausgabe von 1537) vervollständigt wurde; im dritten Buche folgt die eigentliche Grammatik. Mit Recht rühmt H. Thiersch im Vorwort zur zweiten Ausgabe seiner hebr. Grammatik „die bewundernswerthe Klarheit und Eleganz seiner Darstellung.“ Nicht uninteressant ist die Art und Weise, wie die Erscheinungen der Sprache verdeutlicht werden, mitunter auch durch Parallelen aus dem Lateinischen und Griechischen. Es ist etwas an dem freilich hochgegriffenen Urtheil von Thiersch, daß ein Buch über hebr. Grammatik zum Selbstunterricht, das sich Reuchlins rudimentis gleichstellen ließe, noch nicht geschrieben sei. Das Werk ist auch deswegen von Interesse, weil von ihm die in Deutschland üblich gewordene Aussprache des Hebräischen, so wie die Mehrzahl der in der hebr. Grammatik eingebürgerten technischen Ausdrücke ausgegangen zu sein scheint. — Die auf Reuchlins Werk folgenden Lehrbücher von Cellarius, Beschenstein und Münster sind hier deswegen zu erwähnen, weil sich aus ihnen die damalige Methode des hebr. Unterrichts erkennen läßt. Diese geht, entsprechend dem rabbinischen Unterrichtsverfahren, das vorzugsweise auf Sicherung des überlieferten Lehrstoffs bedacht ist, mehr auf gedächtnismäßige Aneignung des Sprachmaterials, als auf Weckung des Sprachverständnisses. Begonnen wird mit Buchstabiren und Syllabiren, zu welchem Behuf bei Reuchlin und Cellarius (wie in unsern ABCbüchern) sämmtliche Consonanten je mit sämmtlichen Vocalen und Halbvocalen zusammengedruckt sind. Dann wird zur Lesung von Wörtern und zwar zunächst von Namen übergegangen; hiebei soll nach Beschenstein in folgender Weise verfahren werden: אָדָם est dictio duas habens syllabas; Aleph Kametz facit a obliquum; secunda syllaba Daleth Kametz facit da, et juncto Mem facit adam u. s. w.; zwischen hinein werden subtile Bemerkungen über die Aussprache gegeben. Hierauf kommen zusammenhängende Lesestücke an die Reihe, die mit einer streng wörtlichen Lateral- oder Interlinearversion anfänglich auch noch mit Bezeichnung der Aussprache ausgestattet sind. Als solche dienen das Vaterunser, das Ave Maria und dergl. in der hebräischen Uebersetzung des Matthäus Adrian, außerdem die sieben Bußpsalmen, die zu diesem Gebrauch schon von Reuchlin 1512 mit lateinischer Uebersetzung de verbo ad verbum, nachher von Beschenstein mit hinzugefügter deutscher Uebersetzung herausgegeben wurden. Als Probe der Behandlung möge die Lateralübersetzung von Ps. 32, 1. 2. hier stehen:

Beatus elevatus ab iniquitate, tectus a peccato; beatus homo non imputabit dominus ei iniquitatem et non in spiritu ejus dolus.	Selig ein erhabener von bosheit, ein bedeckter vor sünd: Wol dem menschen nit er wirt achten der Herr zu jm bosheit und nit in seim gemüt betrug.

Der Münster'schen Grammatik (opus grammaticum consummatum von 1541) ist ein hebräischer Tobias angehängt; Schickard giebt eclogae sacrae, die für den Gebrauch der württembergischen Schulen wiederholt aufgelegt wurden, Auszüge aus sämmtlichen Theilen des Alten Testaments und zwar wieder mit interlinearer wörtlicher Uebersetzung (z. B. Gen. 1, 1. in principio creavit Dii coelos et terram etc.) Ja man druckte ganze alttestamentliche Bücher wie Psalmen, Proverbien, Hiob u. a. mit der Interlinearversion des Santes Pagnini und des Ariamontanus. — Was nun die Behandlung der Grammatik betrifft, so ist diese von der formlosen rabbinischen Methode auch darin beherrscht, daß nicht allgemeine Regeln aufgestellt, sondern einzelne Fälle in Menge angegeben zu werden pflegen, woraus etwa die Regel zu abstrahiren dem Lehrling überlassen bleibt. Zur Unterstützung des Gedächtnisses dienen die voces memoriales, die in größerer Zahl, als sie noch in den neueren Grammatiken aufgeführt zu werden pflegen, sich vorfinden, besonders aber die Anknüpfungen der grammatischen Bestimmungen an alttestamentliche Stellen. Das letztere Verfahren wird freilich in unvernünftiger Ausdehnung angewendet, doch ließe sich von demselben, namentlich nach der Art und Weise, wie es Reuchlin in seinen rudimentis handhabt, wohl etwas lernen. Man kann sich über die rabbinische Methode am besten aus der von Münster 1537 in lateinischer Uebersetzung mit Erläuterungen herausgegebenen Grammatik des Elias Levita unterrichten; ein Werk des letzteren, in welchem die grammatischen Bestimmungen in hebräische Reime gebracht sind (daher שִׁירִים, Gesänge genannt), war als „opus incomparabile et sine quo feliciter hebraicari non possis" von Münster bereits 1527 mit lateinischer Uebersetzung herausgegeben worden. Indem man in den grammatikalischen Unterricht außerdem noch allerlei anderweitige Notizen, zum Theil rabbinischem Aberwitze entstammend, einfließen ließ, wuchs dieser Unterrichtsstoff zu einer kaum mehr zu bewältigenden Masse an und verdrängte allmählich die Lectüre. Wie man nach und nach das Hebräische zu tractiren sich gewöhnt hatte, ersieht man aus einem im Jahr 1616 geschriebenen Brief des Christoph Helvich an seinen Freund Jungius (mitgetheilt von Guhrauer, Joachim Jungius und sein Zeitalter 1850 S. 220). Helvich schreibt: „es berichtete mich einer, daß nunmehr über ein halb Jahr auf einer namhaften Akademie ein Professor hebraeus nicht weiter in docenda lingua hebraea kommen, als auf die puncta servilia. (Er erklärt aber die grammaticam Schindleri). Gott weiß, wenn er zum Ende kommen wird. So schreibt mir D. Wegelinus, daß er, wie er auf Universitäten studiret, ein ganz Jahr an einem Ort Hebraea gehört, aber nicht mehr als das Paradigma פקד daselbst durchbracht worden; nun ists leicht zu rechnen, wie viel Jahre zu den andern gehören werden." *) — Die in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts von verschiedenen Seiten her betriebene Reform des Sprachunterrichts erstreckte sich auch auf den hebräischen Unterricht. Die Verbesserung desselben knüpft sich vorzugsweise an die Namen Ratichs und seines Freundes Christoph

*) Wie das möglich war, kann man einigermaßen errathen, wenn man aus einem auf der Tübinger Seminarbibliothek befindlichen Manuscripte ersieht, wie, nachdem Schickard die Grammatik abgekürzt hatte, über dessen horologium im J. 1640 von Prof. Dilherr in Jena gelesen wurde. Die Dictate beginnen mit Erklärung des Worts Ebraeus und Erläuterungen über die Schickard'sche Vorrede, gehen dann zu Erörterungen über das Alphabet über, wobei das Thav am ausführlichsten besprochen wird; (es wird unter anderem bemerkt, daß Schickard sich einen Zahn ausgestoßen habe, um diesen Buchstaben recht aussprechen zu können.) Mit den Leseregeln werden allerhand Excurse verbunden; z. B. giebt die Regel in Betreff der Vereinigung des Cholem mit dem diakritischen Punct über ש Anlaß, von der Ableitung des Namens מֹשֶׁה ausführlich zu handeln u. s. w. — Es ist dasselbe Verfahren, wie wenn zu den Regeln der lateinischen Grammatik die Zusätze aus Priscian u. s. w. in die Feder dictirt und memorirt wurden, oder wenn man bei dem Wort cor alles beibrachte, was über Bewegung, Lage und Gestalt des Herzens aufzutreiben war. Vgl. Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, I. Bd. S. 396.

Helvich, Schickards und der beiden Buxtorfe. Für Ratich hatte nächst dem Griechischen das Hebräische um so größere Bedeutung, als er die Kenntnis des Grundtexts der heiligen Schrift ohne Vermittlung des Lateinischen nur mittelst der deutschen Muttersprache zur Sache des Volks und darum zu einer Hauptaufgabe der Schule gemacht wissen wollte; er unterrichtete sogar Prinzessinnen im Hebräischen. (S. das Nähere bei Guhrauer, Jungius und sein Zeitalter S. 24. ff. 30). Wie Ratichs Methode auf das Hebräische angewendet wurde, läßt sich aus dem errathen, was v. Raumer (II. 19 ff.) über sein Verfahren beim lateinischen Unterricht mitgetheilt hat. Auch Helvich geht beim Sprachunterricht von der Muttersprache aus („omnia primum in lingua vernacula, post in linguis aliis" lautet eine seiner didaktischen Thesen.) Doch ist es nicht eigentlich eine Grammatik der deutschen Sprache, die er an die Spitze stellt, sondern eine „allgemeine Sprachkunst, welche dasjenige, so allen Sprachen gemein ist", in sich begreift und die mit deutschen Namen bezeichneten grammatischen Kategorieen, die nun gleichmäßig auf die Grammatik anderer Sprachen übergetragen werden („termini grammaticales sint iidem in quibusvis linguis" lautet eine andere seiner Thesen). Seine „hebräische Sprachkunst deutsch beschrieben" (enthalten in den nach seinem Tode von seiner Wittwe 1619 herausgegebenen libri didactici) ist die erste deutsch geschriebene hebräische Grammatik. Das Buch ist höchst merkwürdig durch seine Terminologie; z. B. der status absolutus heißt der Bloßstand, „wenn ein Nennwort for sich steht, daß sichs zu keinem andern lenkt", der status constructus der Besitzstand, „wenn ein Nennwort das andere zu sich zeucht und lenkt", die Suffixe heißen Nachgeheftete u. s. w. Eine gründlicher eingehende Sprachvergleichung darf man übrigens in diesen Helvich'schen Lehrbüchern nicht suchen. Die von Helvich selbst 1608 herausgegebene hebraeae linguae compendiosa institutio zeichnet sich durch Bündigkeit und Klarheit aus. — Etwas jünger als Helvich ist Wilhelm Schickard in Tübingen. Er erklärt ausdrücklich, kein Ratichianer sein zu wollen, doch betrachtet er möglichste Erleichterung des Sprachunterrichts ebenfalls als seine Hauptaufgabe. War Helvich verhöhnt worden, weil „er habe wollen einen Trichter machen, wodurch er der Jugend die Kunst in den Kopf habe schütten wollen, eben wie man den Wein in Herbstzeiten in das Faß schütte" (Guhrauer S. 227), so verfaßte nun Schickard wirklich „einen hebräischen Trüchter, die Sprache leicht einzugießen, so klar und einfältig, daß es auch ein Knab kann fassen," — ein Büchlein, das wiederholt neu aufgelegt wurde. Schickard war bekanntlich zugleich Mathematiker und Mechaniker; an die letztere Eigenschaft wird man durch seine zwei Hauptschriften über hebräische Grammatik erinnert, nämlich 1) das zuerst 1622 erschienene, dann aber über dreißigmal neu aufgelegte horologium hebraeum sive consilium, quomodo sancta lingua spatio XXIV horarum ab aliquot collegis sufficienter apprehendi queat, mit dem Motto: experire non ride; 2) die zuerst 1621 herausgegebene rota hebraea pro facilitate conjugandi pridem inventa, sculpta et explicata, mit einer Kupfertafel, an der ziemlich mechanisch die Veränderungen der Verbalformen veranschaulicht werden. Die Unterrichtsweise Schickard's, die er selbst in der an sechs Schüler gerichteten Vorrede von 1622 auseinandergesetzt hat, ist so originell und drollig, daß die betreffende Stelle unten mitgetheilt zu werden verdient.*) Sie

*) „XXIV horas ita bipertiar, ut duodecim prioribus artis praecepta, posterioribus usum addiscatis. Quod priores attinet, ne multitudine obruamini, distribuam labores inter vos, ut quod per se exiguum est, multo minus fiat dividendo; vestrum sex sunt, singulis binae cedunt horulae, quibus singulas assignabo materias. Primus mihi Nomen erit; alter Verbum; tertio Anomala tribuam; quarto Affixa; quintum Vocales manent, sextum Accentus. Cum quolibet seorsim tractabo, quod suum est, quasi is mihi unus adesset, caeteris interim mutis assidentibus et Pythagoreo more tantum auscultantibus. Sic onus in tot humeros multiplicatum levius gestabitur, cum quilibet sextam tantum partem ferat: perinde ut olim ponderosissimum arietem bellicum bajulabant multi ad laterales uncos alligati, ut, quam singuli nequirent, portam effringerent universi. Poste-

wurde sofort auf andern Universitäten nachgeahmt. Er erzählt, es habe ihm jemand im Scherze gesagt, wenn es so fortgehe, werde man bald keine hebräischen Professoren mehr brauchen, meint aber, die Arbeit fange jetzt erst recht an. „Nam hactenus in grammaticis minutiis consenuimus annosi Alphabetarii, posthac ad res ipsas, gratia quarum verba inventa sunt, ascendemus.“ Wenn bei Schickard dem Interesse der Geschwindigkeit das der Gründlichkeit geopfert wird, so tritt dagegen bei den Buxtorfen, den größten Hebraisten des 17. Jahrhunderts, das letztere mehr in den Vordergrund. Die von ihnen geforderte Behandlung des hebräischen Sprachunterrichts ist auseinandergesetzt in einer der Basler Ausgabe des Mercurius quadrilinguis *) von 1637 angehängten, dann wieder in Vossii et aliorum dissertationes de studiis bene instituendis 1658 S. 512 ff. abgedruckten diatriba de compendiosa et facili linguam hebraeam et chaldaeam condiscendi ratione. (Diese Abhandlung, die zum Besten gehört, was über die Methode des hebräischen Unterrichts geschrieben worden ist, wird dort dem Caspar Scioppius von Padua, dem Herausgeber des Mercurius beigelegt; sie ist aber von Joh. Buxtorf dem Sohne als Anhang zur Grammatik seines Vaters verfaßt.) Eigenthümlich sind der Buxtorf'schen Methode die hebräischen Stilübungen, die aber nicht etwa bloß zur Einübung der Grammatik dienen, sondern mit solchen vorgenommen werden sollen, die sich schon in das Alte Testament hineingelesen haben, und daher den Schluß des hebräischen Cursus bilden. Jener Gesichtspunct nämlich, unter den man bekanntlich (vgl. v. Raumer Gesch. der Pädag. III, 66 f.) in älterer Zeit den Unterricht in den classischen Sprachen zu stellen pflegte — daß der Schüler diese Sprachen recht reden und schreiben lernen solle — wurde auch auf das Hebräische übergetragen. Hatte doch schon Helvich es darauf angelegt, daß seine Studenten hebräisch und chaldäisch disputiren mußten (s. Guhrauer S. 43). Wenn nun Joh. Buxtorf der Vater in seinem Epoche machenden, alle bis dahin erschienenen Grammatiken weit überragenden thesaurus grammaticus linguae sanctae hebraeae 1609 die Definition an die Spitze stellt, die hebräische Grammatik sei ars bene loquendi hebraeis hebraice, so war dies nicht eine bloß äußerliche Nachahmung der gangbaren Definition lateinischer und griechischer Grammatik. Vielmehr ist es ihm voller Ernst, daß das Hebräische als lingua Dei, lingua angelorum, lingua prophetarum von Christen auch solle gesprochen werden, daß sie Gott in seiner Sprache sollen loben**), mit dem israelitischen Volke in seiner Sprache sollen verkehren können. Solchen

rioribus XII totidem selectos textus biblicos resolvemus. Ego praelegam, vos respondebitis. Si quis dualis vel pluralis occurret, te Nomen appellabo! Si quod praeteritum futurumve, te Verbum! si quae punctorum mutatio, tu Vocalis rationem reddes etc. — Sic in memoria vestra vivam habeo Grammaticam: et ut Ethici suam felicitatem bonumque virum non in uno quaerunt individuo, sed in multis, ita ego Ebraei hominis ideam contemplabor in vobis universis. Dum autem singuli suum depositum reddunt, eandemque rem toties in medium conferunt, assuescent et caeteri ac vel nescientes, perque lusum quasi memoriae mandabunt. — Proderit etiam posterioribus horis vices permutare, ut qui hodie Nominis partes sustinuerit, cras Verbi personam induat, et sic omnes successive in omnibus exerceantur. Haud dissimili ratione lexicon quoque inter vos distribuam, uni radices ab Alef, Beth, Gimel, alteri a Daleth, He, Vav etc. inchoatas assignabo, ut significata vocum non e scripto dictionario cum aliqua temporis jactura inquirere opus sit, sed e vivo penu vestro confestim citraque molestiam depromere sciatis“ etc.

*) Dieser Mercurius war ein in jener Zeit vielgebrauchtes Schulbuch; er enthält 12 Centurien von Sentenzen in lateinischer, deutscher, griechischer und hebräischer Sprache, theilweise sehr trivialen, beziehungsweise absurden, ja gemeinen Inhalts, der den ganzen lexikalischen Vorrath der betreffenden Sprachen möglichst vollständig vorführen sollte.

**) Der von Luther ausgesprochenen Ansicht, daß das Hebräischlernen eine Art von Gottesdienst sei, begegnet man auch noch in jener Zeit. Mit dieser Anschauung hieng es zusammen, daß man in manchen Anstalten den hebräischen Unterricht vorzugsweise auf den Sonnabend, als die παρασκευή des Sonntags verlegte.

Zwecken nun sollten auch die hebräischen Stilübungen dienen, denen in der oben erwähnten Abhandlung (S. 560) die Aufgabe gesteckt wird, einen Stil zu bilden, qui quam proxime ad puritatem linguae primaevae accedit, weshalb für die doctissimi in stylo diejenigen erklärt werden, qui ad imitationem locutionum sacrarum sermonem suum formant, atque adeo locutiones ejusmodi artificiose ad suum propositum et res familiares applicare norunt. Da nun Buxtorf als die passendsten Themen für solche Stilübungen Briefe betrachtete, so verfaßte er zu diesem Behuf seine institutio epistolaris hebraica 1610, *) ein merkwürdiges Buch, denn die als Muster mitgetheilten hebräischen Briefe sind großentheils Cento's aus Stellen des A. Test., in denen es sich höchst wunderlich ausnimmt, wie Freundschaftsversicherungen, Erkundigungen nach dem Befinden des andern, Beschwerden u. dergl. in Gebetsworte der Psalmen, Expostulationen des B. Hiob u. s. w. gekleidet werden. Mit dem Mosaikstil jüdischer Dichter halten diese Stücke keine Vergleichung aus; eher erinnern sie an jenes lateinische Compositionsverfahren, das lediglich in der Häufung ciceronischer Phrasen seine Stärke suchte, wobei nur der Unterschied stattfindet, daß Buxtorf kein Bedenken trägt, die angestrebte puritas linguae primaevae durch eingemengte Rabbinismen zu verunstalten, von denen auch jener beim Elementarunterricht als Lesebuch verwendete Mercurius wimmelt. Wie mangelhaft ferner damals noch (so breit sich in Buxtorf's thesaurus die Syntaxe ausdehnt) die hebräische Satzfügung beobachtet war, ist ebenfalls aus den Buxtorf'schen Stilproben zu ersehen. Es gilt dies übrigens auch noch beziehungsweise von der zuerst 1623 erschienenen philologia sacra des Sal. Glassius, obwohl dieses Werk mit Recht als Grund legend für die Bearbeitung der hebr. Syntaxe betrachtet wird. War doch damals durch die Geheimnisse der hebräischen Accentuation und weiter durch die Ergründung der Gesetze der Lautlehre der Forschungstrieb zur Genüge in Anspruch genommen. Das Resultat der letzteren Untersuchungen war das von Alting (fundamenta punctationis linguae sanctae 1654, 6. Aufl. 1701) begründete, von Danz (zuerst im nucifrangibulum 1686, dann in dem ausführlicheren litterator ebraeo-chaldaeus 1696) weiter ausgebildete Morensystem. So geringschätzig dieses mit bewunderswerthem Scharfsinn durchgeführte System später eine Zeitlang beurtheilt worden ist, so muß doch anerkannt werden, daß es trotz der Misgriffe, die es durch sein Stehenbleiben bei der quantitativen Auffassung der Silbe begangen hat, und trotz der Künsteleien, die ihm bei Danz **) anhaften, von dem Princip des Gleichgewichts der Silben aus das Wesen der masorethischen Punctation und das Gesetz des Vocalwechsels richtiger begriffen hat, als viele der späteren Grammatiker. (Vgl. Hupfeld im Hermes, Bd. 31. S. 54). Hat doch die gründlichere und durchsichtigere Behandlung, welche dieser Gegenstand wieder in neuester Zeit gefunden hat, im wesentlichen wieder an Alting angeknüpft. — Bei der imponirenden Strenge der Consequenz, womit Danz sein Princip durch die ganze Formenlehre durchführte, ist es nicht zu verwundern, daß sein System fast in allen Schulen Deutschlands sich einbürgerte und diese Herrschaft bis in das 18. Jahrhundert behauptete. Auch mit der Wolf'schen Demonstrationsmethode, die sich bekanntlich in alle Fächer des Wissens eindrängte, versuchte man es zu combiniren; so namentlich ein gewißer Stellwage, der „eigentlich ein Philosoph war, sich aber auch mit dem Hebräischen abgab", nach dessen Grundsätzen dann Koch eine „ganz philosophisch geschriebene" hebräische Grammatik herausgab. (S. Hetzel, Geschichte der hebr. Sprache S. 276 und 297 f.) Die nächste Wirkung des Danzianismus aber war die, daß man beim hebr. Unterricht an Subtilitäten der Laut-

*) Auch Alting hat seiner hebräischen Grammatik zunächst zur Uebung im Lesen unpunctirter Texte, dann aber auch als Muster für ähnliche Versuche Briefe angehängt, die er an einen Juden, um ihn für das Christenthum zu gewinnen, geschrieben hatte.

**) Alting geht ganz richtig von der Annahme zweier tempora als des Normalmaßes (der integra mora) der Silbe aus; Danz dagegen giebt auch dem anlautenden oder den zwei anlautenden Consonanten eine mora, und begründet so das systema trium morarum.

und Accentlehre, an zierlichem Silben- messen und Zählen die beste Kraft des Schülers erschöpfte. Zu dem endlosen Analysiren der grammatischen Formen kam ein nicht minder ermüdendes, nur noch unfruchtbareres Analysiren der Wortstämme hinzu, für das besonders Caspar Neumann und Valentin Löscher das Material lieferten, Männer, denen zwar auf diesem Gebiete nicht alles Verdienst abgesprochen werden darf, sofern sie namentlich hinsichtlich der Zurückführung der Verbalstämme auf einsilbige Wurzeln Richtiges gesehen haben, die aber in ihren Versuchen, die Grundbedeutung der Wurzeln aus der innern Bedeutung der sie bildenden Buchstaben zu bestimmen, zu höchst wunderlichen Einfällen sich verirrten, in denen Hetzel (S. 275) abermals einen „philosophischen Rock" sieht, den sie dem Hebräischen angezogen haben.*) Was man damals zu einem gründlichen hebr. Unterrichte rechnete, kann man aus einer interessanten Schrift des Tübinger Repetentenseniors Magister Megerlin (hexas orientalium collegiorum 1729) ersehen. Er entwirft hier als erste Form der mit den Stiftszöglingen vorzunehmenden Sprachübungen eine hypotyposis collegii hebraico-chaldaici, analytico-accentuatorio-synthetico-syntactici. An die grammatische Analyse, die nach Schickard, mit Ergänzungen aus Buxtorf, Wasmuth, Danz, Alting u. a. vorgenommen werden solle, habe sich anzuschließen die Auflösung und Zergliederung der Wörter mittelst einer etymologica anatomia u. s. w. Dabei muß er freilich bekennen, daß den jungen Leuten diese Uebungen wie Wespen und Hornissen zuwider seien; aber, meint er, eine schädliche Pest wäre es, durch den Ueberdruß der Schüler sich von dem königlichen Pfade ablenken zu lassen, wovon bloß die Folge sein würde, daß dieselben, ehe sie noch feste Beine haben, schon als Männer einherschreiten oder gar einen Ikarusflug wagen wollen. — Weniger wurden die hebräischen Studien in Deutschland von dem heftigen Streite berührt, der in Holland gegen Gusset und seine Schule von Albert Schultens geführt wurde. Der erstere wollte die Vergleichung der Dialekte und der Versionen, so wie die rabbinische Auctorität möglichst beseitigt wissen; sei doch das Hebräische als Sprache der Offenbarung eine Sonne, die keines andern Lichtes bedürfe; die Bedeutung eines jeden hebräischen Wortes sei darum zunächst durch sorgfältige Vergleichung aller Stellen des alten Testaments, in denen es vorkomme, zu ergründen. Bei aller Einseitigkeit, mit welcher Gusset dieses Princip verfolgte, ist doch das Werk, das er als Frucht 40jährigen Fleißes veröffentlichte (die commentarii linguae hebraeae 1702, wiederholt 1743 durch Clodius herausgegeben), noch jetzt in manchen Artikeln sehr lehrreich und verdient daher vollkommen die Berücksichtigung, die man ihm neuestens wieder zuzuwenden angefangen hat. Schultens dagegen, der Gusset und seine Schüler als Zerstörer des hebräischen Sprachstudiums betrachtete und sie daher mit einer Schlagfertigkeit, Schärfe und zugleich mit einer Fülle von Gelehrsamkeit, wie sie kaum je in einer literarischen Fehde aufgeboten worden sind, unermüdlich bekämpfte**), stellte nicht minder einseitig das Princip der Dialektvergleichung an die Spitze, unter entschiedener Bevorzugung des Arabischen, als der der lingua primaeva nächst verwandten Sprache, neben deren Reichthum das Hebräische arm und uncultivirt erscheine. Ihm gebührt das Verdienst, die harmonistische Behandlung der semitischen Sprachen, die während des 17. Jahrhunderts auf äußerliche Nebeneinanderstellung in Grammatik und Lexicon sich beschränkt hatte, zu einer auf wirkliche Erklärung der Spracherscheinungen ausgehenden Vergleichung fortgebildet zu haben; für die etymologische Untersuchung hat er trotz seiner zahlreichen gezwungenen Hypothesen die Bahn gebrochen, wogegen sein grammatisches Hauptwerk (die institutiones

*) Das Hauptwerk für das sogenannte systema hieroglyphicum von Neumann ist die clavis domus Heber 1712—15. (Vgl. auch seine Correspondenz mit J. A. Bengel, in dem Briefwechsel des letzteren herausg. v. Burk 1836. S. 49 ff.) — Löscher behandelt diesen Gegenstand in seinem bekannten Werke de causis linguae hebraeae S. 257 ff.

**) Es gehören hierher die origines hebraeae, zuerst 1723 erschienen, dann die vetus et regia via hebraizandi 1738 und andere Streitschriften.

ad fundamenta linguae hebraeae 1737) mehr in Einzelnheiten, durch die Kritik, welche er an den rabbinischen Bestimmungen übt, und durch glückliche Erläuterungen von Bedeutung ist. In Deutschland konnte, wie bereits angedeutet worden ist, die Schultens'sche Richtung oder, wie man sie zu nennen pflegt, die holländische Schule anfangs zu keinem besondern Ansehen gelangen, „weil man zu wenig Arabisch und Syrisch verstand," wie Hetzel (S. 321) meint. Doch hat die nachher zu erwähnende Halle'sche Schule von Schultens zu lernen gewußt, und später gelangte das von ihm aufgestellte Princip zu mächtigem Einfluß. Ehe wir aber hierauf eingehen, ist zuvor die Reaction ins Auge zu fassen, welche im didaktischen und beziehungsweise zugleich theologischen Interesse gegen den herrschenden Pedantismus des hebräischen Sprachunterrichts sich erhob. Sie knüpft sich hauptsächlich an das Halle'sche Waisenhaus, und zwar war es A. H. Francke selbst, der in seiner manuductio ad lectionem scripturae sacrae (ed. III. 1709) S. 37—72 die Methode des hebräischen Unterrichts ausführlich erörterte. Das Wichtigste davon mitzutheilen, dürfte hier um so mehr am Platze sein, als daraus ersehen werden kann, wie Francke seine didaktischen Grundsätze (welche in dem ihn betreffenden Artikel Bd. II. S. 434 dargestellt worden sind) im Besondern angewendet hat. Vor allem empfiehlt er, den hebräischen Unterricht nicht mit dem griechischen zu verbinden, vielmehr jedem von beiden getrennt bei kürzerer Dauer eine größere Stundenzahl zu widmen; doch könne es, da das Knabenalter den Wechsel liebe, zuweilen zweckmäßig sein, den Unterricht beider Sprachen so zu verknüpfen, daß die Stunden des Vormittags der schwierigeren, die des Nachmittags der leichteren gewidmet werden. Merkwürdig ist, daß Francke neben dem gewöhnlichen Verfahren, welches den Unterricht im Lateinischen und Griechischen dem im Hebräischen vorangehen läßt, nicht bloß die Erlernung des Hebräischen vor dem Griechischen, sondern selbst den Lehrgang, der das Hebräische an die Spitze stellt und die beiden andern Sprachen folgen läßt, für zuläßig erklärt („qui ordo ut rationibus non caret, ita nec successu destitutus fuit"). Was nun die Behandlung des Hebräischen selbst betrifft, so war für ihn die Erfahrung, welche er an sich selbst gemacht hatte, entscheidend. Er hatte als 19jähriger Jüngling trotz wiederholten Studiums der Schickard'schen Grammatik noch keine merklichen Fortschritte gemacht; daher reiste er zu dem berühmten hebräischen Sprachgelehrten Esra Edzardi in Hamburg; dieser rieth ihm, die vier ersten Capitel der Genesis mit Hülfe einer Uebersetzung so lange durchzuarbeiten, bis ihm kein Wort mehr darin fehle, ohne sich übrigens um die Grammatik ängstlich zu bekümmern. Nachdem er diesen Rath, der ihm anfangs zwecklos schien, treulich befolgt hatte, wurde er durch Edzardi mit der Versicherung überrascht, daß er nun den dritten (?) Theil der hebräischen Wörter inne habe, was ihm Muth gab, in Befolgung des weiteren Rathes Edzardi's (lege biblia, relege biblia, repete biblia!) die hebräische Bibel wiederholt durchzulesen und daran erst ein eingehenderes Sprachstudium zu knüpfen. (S. Guerike, Denkschrift auf A. H. Francke S. 23). Hiernach empfiehlt Francke folgenden Lehrgang. Es werde begonnen mit wiederholter Lectüre der vier ersten Capitel der Genesis unter Benützung eines Abdrucks, dem eine möglichst treue lateinische Version beigegeben ist; diese Lectüre ist so lange fortzusetzen, bis der Schüler ohne Hülfe der Version den hebräischen Text zu übersetzen vermag; hiebei ist nur das Allernöthigste aus der Grammatik mitzutheilen, so daß der Schüler Präfixe und Suffixe von den Stämmen zu trennen und die Bedeutung der letzteren anzugeben im Stande ist, auch die einfachen Paradigmen kennt. Im Laufe einer Woche sei dieses Ziel zu erreichen. Nun soll ohne Verzug zur Lesung der ganzen hebräischen Bibel übergegangen werden; diese ist cursorisch einzurichten, mit Hülfe einer genauen Uebersetzung wie der des Tremellius; Unterbrechungen sind möglichst zu vermeiden; die Bedeutung der Wörter ist am Rande oder über dem Texte so lange beizuschreiben, bis sie im Gedächtnisse haften, namentlich sollen die vorkommenden Stämme besonders aufgezeichnet und gelernt werden. Mit dem Lexicon und der Grammatik soll der Schüler selbst noch nicht zu viel sich einlassen; dagegen soll er,

während die Lectüre der hebräischen Bibel fortgeht, in der einen und der andern Woche in die grammatischen Regeln genauer eingeführt werden. Das Alte Testament ist nach der Ordnung seiner Bücher zu lesen, nur mit der Ausnahme, daß man die Chronik sogleich auf die Bücher der Könige folgen läßt und daß bei der ersten Durchlesung die chaldäischen Abschnitte wegfallen. Die Lectüre selbst soll nicht bloß in den Lectionen, sondern auch privatim stattfinden und zwar so, daß die Privatlectüre mit den ersteren in Verbindung gesetzt und vom Lehrer erleichtert wird; empfohlen wird, daß sich zu dieser Privatlectüre 2—3 Freunde vereinigen. Auf diese Weise sei es einigen gelungen, binnen dreier Monate die ganze hebräische Bibel zu absolviren. Nach Verfluß einiger Zeit ist zur zweiten Lesung des Alten Testaments zu schreiten, und nun beginnt die genauere Erörterung der hebräischen Spracheigenthümlichkeiten (das scrutinium idiotismi) auf Seiten des Schülers der Gebrauch eines hebräischen Handwörterbuchs. Für jene wird gerathen, einen Abschnitt des Alten Testaments zu Grunde zu legen und an diesem etwa im Lauf eines Monats die Sprachregeln zu demonstriren. Francke bemerkt hiezu: haec methodus id praeterea habet commodi (quia sic non in universa biblia diffundimur, sed paucis rem includimus paginis), quod deinceps ad manus semper sit exemplum parallelum in illa, quam tractavimus, pericopa, si aliud alio in textu occurrat exemplum. Doch können auch die Regeln der Reihe nach durchgenommen und jede durch ein paar Beispiele erläutert werden. Diese Francke'sche Methode hat ihre Hauptstärke darin, daß sie die Kraft des Schülers eine Zeitlang auf Einem Fache concentrirt. Dadurch hat sie bedeutende Erfolge erzielt; denn es sind tüchtige, gründliche Hebraisten aus der Halle'schen Schule hervorgegangen. Der trefflichste unter ihnen ist Christian Benedict Michaelis, dessen auf die hebräische Sprachkunde sich beziehende Abhandlungen den oben geschilderten Einseitigkeiten und Verirrungen der hebräischen Philologie gegenüber sich durch ein besonnenes, maßvolles Urtheil und einen Reichthum seiner Beobachtungen auszeichnen. Auch der bekannte Lexikograph Joh. Simonis war ein Halle'scher Zögling.

Seit Francke lassen sich die Bestrebungen, den hebräischen Unterricht zu vereinfachen, durch das ganze 18. Jahrhundert herab verfolgen. Zuerst ist die sogenannte paradigmatische Methode zu erwähnen, welche der Helmstädter Theologe Hermann von der Hardt, in jüngeren Jahren ein Freund und Genosse Francke's, von dem er freilich später weit abgieng, auf die Bahn brachte. Von dem Gesichtspuncte aus, daß die grammatischen Studien nur Mittel, nicht Zweck sein dürfen (per grammaticas eundum, nec in illis manendum; — non grammaticae discimus, non scholae, sed usui, sed vitae), glaubte er das grammatische Lehrbuch mit Ausnahme einer kurzen, freilich sehr ungenügenden Erörterung der Lautlehre *) auf Paradigmentabellen reduciren zu dürfen. Auf die Anschauung dieser Tabellen habe der Schüler immer wieder zurückzugehen; specielle Regeln seien überflüßig, ja nachtheilig, zumal da jeder nicht ganz urtheilslose Schüler sie aus den allgemeinen Lautgesetzen leicht zu abstrahiren im Stande sei. Von der Hardt rechtfertigt seine Methode zugleich durch das Statut der Helmstädter Universität, das dem Professor der hebräischen Sprache einschärft, den Studirenden die Furcht vor der vermeintlichen Schwierigkeit dieser Sprache zu benehmen und ihnen vielmehr bei jeder Gelegenheit einzuprägen, daß die hebräische Grammatik die leichteste und einfachste sei. — Die von der Hardt'schen Grundsätze weiter zu verfolgen und die Herrschaft des Danzianismus, damit aber auch die Strenge des grammatischen Unterrichts zu brechen, war der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts vorbehalten. Ist

*) Das Hauptlautgesetz ist ihm das des Fortrückens des Tons auf die letzte Silbe, das er aus dem hitzigen Temperament der Orientalen erklärt. S. seine brevia atque solida hebraicae linguae fundamenta (zuerst 1707, in sechster Auflage durch Ant. Jul. von der Hardt 1739 herausgegeben) S. 39. — In demselben Büchlein S. 66 ff. und 109 ff. giebt er eine ausführliche Darlegung seiner Methode.

die Grammatik bloß Mittel, so genügt es vollständig das Daß der Spracherscheinungen zu kennen, die eben hauptsächlich in den Paradigmen sich darstellen, auf das Wie und Warum kommt gar nichts an. Von diesem Gesichtspunct aus hat Kirsch, de facili linguam hebraicam docendi discendique ratione 1777 die Methode des hebräischen Unterrichts behandelt, wobei er noch besonders eine derartige Vereinfachung für diejenigen Sprachen fordert, die man nur unilateraliter lerne, d. h. für den Zweck, das in ihnen Geschriebene ins Deutsche übersetzen zu können, nicht bilateraliter, d. h. so, daß man die eigenen Gedanken in ihnen auszudrücken beabsichtigt (S. 25. 31). Kirsch beruft sich für diese Ansicht besonders auf Ernesti, von dessen hieher gehörigen charakteristischen Aeußerungen eine (Neue theol. Bibl. Bd. 10. St. 9. Nr. 5) hier stehen möge: „warum soll einer, der nur die hebräische Sprache in den biblischen Büchern verstehen lernen will, z. B. ein künftiger Prediger, diese elende Mechanik lernen? Wenn jemand weiß, תֵּת heißt ponere oder dare von נָתַן, so ist es gut. Er braucht weiter nichts, so lange er kein Grammatiker werden und die Mechanik der Sprache in den anomalischen Verbis wissen will. Man wird dagegen im Lesen und Erklären der heil. Schrift desto hurtiger gehen können und nicht mit dem Analysiren ganze Stunden über einen Vers verderben dürfen, wie es bei der gemeinen Leier geht." Dazu kam nun noch die in jener Zeit immer mächtiger werdende pädagogische Forderung, den Unterricht möglichst angenehm und unterhaltend zu machen, ein Gesichtspunct, von dem aus Joh. Fr. Roos, Lehrer am Pädagogium in Gießen, seine „Bemerkungen über den hebräischen Elementarunterricht in Schulen" 1781 geschrieben hat. Seine Rathschläge gehen ins Spaßhafte. Weil Wörter wie Sch'wa, Dagesch u. s. w. dem Schüler „fürchterlich in sein Ohr tönen," wird der Lehrer ermahnt, ihn fortwährend durch Versicherungen von der Leichtigkeit der Sprache zu beruhigen; es wird ferner gerathen, auch mitunter zur Belustigung die „lächerlichen Terminologieen und Divisionen" der früheren hebräischen Grammatiker anzuführen, zumal da es noch Leute gebe, die auf solche Dinge Gewicht legen; und als Exempel einer solchen Lächerlichkeit wird nun die Eintheilung der Consonanten in Gutturale, Linguale u. s. w. angeführt! — Dieser leichtfertigen Unterrichtsmanier kam die Wendung zu Hülfe, welche die hebräische Sprachwissenschaft in Deutschland seit der Mitte des 18. Jahrhunderts genommen hatte. Sie knüpft sich besonders an den Namen des Göttinger Orientalisten Johann David Michaelis. Sein Eingreifen in die Entwicklung der hebräischen Sprachstudien kann am besten aus dem Buche „Beurtheilung der Mittel, welche man anwendet, die ausgestorbene hebräische Sprache zu verstehen" 1757 erkannt werden. Was die wissenschaftliche Richtung dieses Mannes überhaupt charakterisirt, eine durch umfassende Gelehrsamkeit unterstützte Neigung zur Ausdehnung des Wissens in die Breite neben gründlicher Scheu vor Vertiefung desselben, Klarheit und Durchsichtigkeit neben einer selbst Plattheiten nicht verschmähenden Trivialität, macht sich auch auf dem Gebiete, das hier in Betracht kommt, geltend. Auf die freilich einseitigen, aber durch treuen Fleiß sich auszeichnenden Forschungen eines Gusset sieht er vornehm herab. Er stellt sich auf Schultens' Seite, indem er ebenfalls die Dialektvergleichung als die reichste Quelle der echten hebräischen Philologie bezeichnet und nur mehr das Syrische als das Arabische in den Vordergrund stellt; aber von Schultens' kritischer Schärfe ist bei ihm wenig zu verspüren. Seine Ansichten über den hebräischen Sprachunterricht sind im wesentlichen folgende. Vor allem tadelt er, daß man das Hebräische vor dem Syrischen und Arabischen lerne; man sollte vielmehr und zwar schon auf den Schulen mit den letzteren Sprachen beginnen*) und dann erst zu den „kleinen Ueberbleibseln" des Hebräischen fortschreiten, für welches das letzte Vierteljahr vor dem Abgang auf die Universität ausreichen würde (S. 358). Dem stehe freilich entgegen, daß wenige Schulmänner etwas von den andern orientali-

*) Ebenso forderte Hezel, Geschichte der hebräischen Sprache 1776. S. 330 ff., daß man, da die syrische Grammatik die verworrene hebräische berichtige, zuerst Syrisch lerne.

schen Sprachen verstehen, was ihnen nicht übel zu nehmen sei, da derzeit noch unentbehrlichere Sachen und selbst das Latein auf den Schulen fremd geworden seien. „Es ist aber doch nicht verboten, unerhörte Wünsche zu thun, und ihre Bekanntmachung kann zu etwas dienen." Bis auf weiteres, so lange es eben dabei bleibt, daß man mit dem Hebräischen den Anfang macht, giebt nun Michaelis (S. 359 ff.) eine Reihe von didaktischen Rathschlägen, die sich im allgemeinen auf das Princip der Geschwindigkeit zurückführen lassen: „baldiges geschwindes Lesen der Bibel," „je eher je lieber Betreibung einer der übrigen morgenländischen Sprachen," „nichts ungereimteres, als zu Anfang ein völliges halbes Jahr der hebräischen Grammatik zu widmen;" vielmehr, wenn das Lesen gelehrt ist, die Stunden zu theilen, in den einen Paradigmen zu treiben, in den andern ein leichtes biblisches Buch zu expliciren, aber „so geschwind zu gehen als möglich." Daß die hebräische Grammatik von Michaelis (zweite Auflage 1768) wenigstens in Darlegung des empirischen Sprachbestands immerhin gründlicher verfährt, als man nach obigen Aeußerungen vermuthen könnte, darf nicht unbemerkt bleiben; aber wohl wichtiger ist die Wendung, welche jetzt die hebräische Philologie nimmt, daß nämlich die hebräische Grammatik durch die grammatica philosophica oder universalis begründet werden soll. Diese philosophische Sprachlehre hat freilich weder mit Speculation, noch mit tiefer gehender Sprachanalyse etwas zu schaffen; sie ist lediglich ein Product der plattverständigen Reflexionsphilosophie jener Zeit, ein würdiges Seitenstück des theologischen rationalismus vulgaris. Aber je anspruchsvoller sie von jetzt an auftritt, um so mehr ist es der Mühe werth, sie in einem ihrer Hauptvertreter kennen zu lernen. Michaelis hat sich über diesen Punct in dem Anhang zu seiner Grammatik S. 22 ff. ausführlich ausgesprochen. Die Regeln einer Grammatik, lehrt er hier, haben, so lange sie nur durch Exempel erwiesen werden, nicht den höchsten Grad der Gewißheit, sondern nur eine größere oder geringere Probabilität. Die lateinische Grammatik lehrt z. B., apud regiere den Accusativ; aber wer hat alle lateinischen Schriftsteller durchgelesen, hat gezählt, wie oft apud vorkommt, und hiebei bemerkt, daß es nie einen andern Casus regiert! Darum bedarf es zur Erlangung einer vollen Gewißheit in grammatischen Dingen noch eines andern Weges, nämlich der Aufzeigung einer faßlichen Ursache, warum diejenigen, welche eine gewiße Sprache geredet, diese und keine andere Veränderung in ihr vorgenommen haben. Als Probe giebt nun Michaelis die philosophische Begründung des Satzes: „Beth und Pe werden leicht mit einander verwechselt." Sie lautet mit Weglassung der überflüßigen Vorbemerkungen so: „Was vollkommen gleich ist, kann mit einander verwechselt werden; darum werden auch zwei einander ziemlich gleiche Schälle, die der Aussprechende für vollkommen gleich hält, von ihm mit einander verwechselt. Atqui Beth ist dem Pe in vielen Stücken gleich; diese beiden Buchstaben entstehen, wenn ich die Lippen zusammendrücke und alsdann die im Munde gesammelte Luft durch die Lippen auf einmal herausbrechen lasse. Ergo werden Beth und Pe leicht mit einander verwechselt." — Es muß freilich anerkannt werden, daß nicht alles, was seit Michaelis in den hebräischen Grammatiken unter der Firma der Sprachphilosophie auftritt, von diesem Kaliber ist. Die Kant'sche Philosophie äußerte ihren Einfluß [illegible] auf diesem Gebiete, und namentlich sind die „philosophischen Einleitungen", welche Ba[illegible] in seiner hebräischen Sprachlehre (1797) jedem Abschnitte voranschickt, nicht ganz ohne Verdienst. Daran aber fehlt viel, daß dieselben in organischen Zusammenhang mit den hebräischen Sprachregeln gesetzt, daß durch sie wirklich die Spracherscheinungen erklärt würden. Sie sind, wie Fr. Haase in Bezug auf die ähnlichen Auseinandersetzungen in Reisigs Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft bemerkt hat, „gewißermaßen nur ein voraufgestelltes Schaustück, das weiterhin ohne allen erheblichen Einfluß bleibt," wobei es denn ganz natürlich ist, daß überall Klagen über die Unzulänglichkeit des Hebräischen zum Ausdruck der vorausgeschickten Kategorieen und über die Vieldeutigkeit der hebräischen Sprachformen wiederkehren. Die Geringschätzung, mit der man von der vermeintlichen philosophischen Höhe herab die jüdische Ueberlieferung behandelte, führte

freilich zu einer bedeutenden Vereinfachung des Materials, besonders in der Lautlehre; aber es war dies doch mehr nur eine äußerliche Verkürzung desselben, die ohne Einsicht in den tieferen Grund der älteren grammatischen Satzungen vorgenommen wurde. Darum konnten so wunderliche Einfälle auftauchen, wie der von Vater (in der angef. Gramm. S. 26 und im hebräischen Lesebuch, zweite Auflage 1809), daß der Leseunterricht anfangs die „unnöthigen" Lesezeichen Sch'wa, Metheg, Dagesch bei Seite lassen und einen bloß aus Consonanten und Vocalpuncten bestehenden Text zu Grunde legen solle, damit der Schüler jene Zeichen nicht für etwas halte, wovon das Wesen der Aussprache oder der Formation abhänge, sondern eben für Zeichen, die dasein oder fehlen, so oder anders sein können. — Fragt man endlich, welche Frucht diese räsonnirende Richtung der hebräischen Philologie getragen hat, so ist wohl einzuräumen, daß mancher, den der Danzianismus vielleicht für immer vom Studium der hebräischen Sprache abgeschreckt haben würde, durch die leichtverständliche, übersichtliche Behandlung derselben in den Lehrbüchern von J. D. Michaelis, Hezel, Vater u. a. Lust und Liebe nicht nur zur Erlernung des Hebräischen, sondern auch der andern semitischen Sprachen gewann; scheint doch das Studium der letzteren damals mehr als jetzt verbreitet gewesen zu sein. Auch müßen es die Schüler bald zu einer gewissen Geläufigkeit im Hebräischen gebracht haben, wie es denn bei Schulfeierlichkeiten vorkam, daß die Schüler mit hebräischen und chaldäischen Reden auftraten (vgl. z. B. die Notiz bei Vierordt a. a. O. S. 212). Daß aber jener ganzen Richtung die hebräische Philologie irgend eine bedeutendere, über einzelne gute Observationen hinausgehende Förderung verdanke, wird man nicht sagen können. Wie nachtheilig vollends jenes angeblich im Interesse des alttestamentlichen Studiums geübte geschwinde Abthun der Grammatik auf die Exegese eingewirkt hat, weiß jeder, der die oberflächlichen exegetischen Arbeiten jener Schule kennt und sie mit den älteren Commentaren verglichen hat. (J. D. Michaelis hat sich zwar viel mit den Realien der Bibel, aber desto weniger mit ihren Realitäten zu schaffen gemacht.) Glücklicherweise konnte sich da und dort eine gründlichere Betreibung des Hebräischen an Schröders institutiones ad fundamenta linguae hebraeae (zuerst 1766 erschienen, später wiederholt nachgedruckt) anknüpfen. Dieses Buch ist die beste hebräische Schulgrammatik, die im vorigen Jahrhundert erschienen ist. Aus der Schule von Schultens hervorgegangen und zunächst an dessen größeres grammatisches Werk sich anschließend hielt sich Schröder doch von manchen Einseitigkeiten jener Schule frei, und besonderes Verdienst erwarb er sich um die Bearbeitung der Syntaxe, die in der Schultens'schen Grammatik ganz fehlte. Neben Schröder dürfen auch Storrs observationes ad analogiam et syntaxin hebraicam pertinentes immerhin insofern mit Ehren genannt werden, als dieselben die Forderung einer geistigen Durchdringung des Sprachmaterials zum Bewußtsein zu bringen wohl geeignet waren, so verfehlt hier auch ein reiches Maß von Scharfsinn verwendet erscheint, wie denn z. B. der Misbrauch, die Spracherscheinungen durch die Figuren der Metonymie, des Pleonasmus, der Ellipse u. s. w. zu erklären, fast ins Wunderbare geht.

Die neue Aera der hebräischen Philologie wird anerkanntermaßen durch W. Gesenius eröffnet. Der oben geschilderten räsonnirenden Richtung trat er — was Hupfeld (Hermes, Bd. XXXI. S. 1 f.) mit Recht als sein Hauptverdienst hervorgehoben hat — dadurch entgegen, daß er die völliger Unsicherheit anheimgefallene Forschung auf den Weg der Tradition zurückwies und so die Grammatik wieder auf gesicherten historischen Grund stellte. Daneben aber bemühte er sich auch der Dialektvergleichung ihre angemessene Anwendung zu sichern, wie denn die Allseitigkeit und das Ebenmaß in der Benützung aller Erkenntnisquellen für Gesenius charakteristisch ist. Und wenn man ihn gegenwärtig Ewald gegenüber als einseitigen Empiriker zu betrachten pflegt, so ist zu bemerken, daß er (vgl. namentlich die Vorrede zu seinem Lehrgebäude der hebr. Sprache) wenigstens die Aufgabe der rationalen Erklärung der Spracherscheinungen wohl erkannt

hat. In der Lösung dieser Aufgabe ist er freilich stark zurückgeblieben. Während die Klarheit seines Blickes ebenso in der Beseitigung vieler unnatürlicher Hypothesen wie in der Anordnung und Gestaltung des sprachlichen Materials sich kund giebt, war bei ihm der Sinn für die organische Gesetzmäßigkeit der Sprache nicht in gleicher Weise entwickelt. Darum bietet seine Grammatik mehr eine durchsichtige Zusammenstellung als eine wirkliche Gliederung des Stoffes; darum bleibt er, auch wo er auf Begründung und rationelle Erklärung der sprachlichen Erscheinungen einzugehen versichert, meistens an der Oberfläche hängen, so daß in Wahrheit nichts erklärt wird. (Man vergleiche, um nur ein Beispiel anzuführen, die in Gesenius' Lehrgebäude gegebene Erörterung der hebr. Tempora mit dem, was aus diesem Lehrstück jetzt in der hebr. Grammatik geworden ist). Der Ruhm, in der Richtung, in welcher Gesenius nicht genügt, die Bahn gebrochen zu haben, und so „der Neubegründer einer Wissenschaft der hebr. Sprache" geworden zu sein, gebührt unbedingt Ewald. Daß, weil die Sprache ein Organismus ist, ihre Formen nicht von außen her dem Stoffe aufgedrückt worden sind, sondern von innen heraus vermöge des ihr inwohnenden Bildungstriebs sich erzeugt haben, daß darum alle Spracherscheinungen durch Zurückgehen auf die Bildungs- und Entwicklungsgesetze erklärt werden müßen, daß nirgends in der Sprache etwas als außerhalb der Herrschaft des Gesetzes stehend, nirgends etwas rein zufälliges oder nur aggregatmäßig hinzugekommenes anerkannt werden darf, diese Auffassung ist es, welche Ewald durch das ganze Gebiet der hebr. Grammatik mit bis jetzt unübertroffener Tiefe und Consequenz durchgeführt hat.*) Nicht wird hier ein vorher fertiges Schema von Kategorieen auf die Sprache übergetragen; vielmehr auf dem Wege sorgfältiger Analyse dringt Ewald in die Werkstätte des schaffenden und webenden Sprachgeistes, um von hier aus unter Berücksichtigung aller bestimmend einwirkenden Momente das Wachsthum und die Entfaltung der Sprache mit scharf beobachtendem Blicke zu verfolgen. Und diese Vertiefung in den Lebensgrund der Sprache, diese Zurückführung der scheinbar disparatesten Erscheinungen auf das in ihnen waltende Gesetz hat der Natur der Sache nach wesentlich zur Vereinfachung der hebr. Grammatik beigetragen. Wenn wir in den verflossenen Jahrhunderten fast immer zwei entgegengesetzte Richtungen der hebr. Sprachwissenschaft beobachten können, deren eine im Interesse der Gründlichkeit mit einer Anzahl traditioneller Satzungen oder ersonnener Regeln, beziehungsweise daneben noch mit einer Masse von Einzelfällen, die keiner Regel sich beugen wollen, sich belastet, während die andere in ihrem Vereinfachungs- und Erleichterungsbestreben jede Strenge und Sicherheit grammatischer Erkenntnis aufhebt: so ist dagegen auf dem Wege, den die Ewald'sche Grammatik eröffnet hat, beides — die echte Gründlichkeit und die echte Einfachheit zu finden. Daß jedem, der wirklich Hebräisch verstehen lernen will, daß namentlich jedem Lehrer dieser Sprache das Studium der Ewald'schen Grammatik zur unerläßlichen Pflicht zu machen sei, bedarf nach dem Bisherigen kaum besonders bemerkt zu werden. Aber eine andere Frage ist, ob Ewalds Grammatik (und zwar auch die kleinere für Anfänger, — wie das größere Lehrbuch in neuester Auflage 1855 erschienen) sich zum Schulbuche eigne. Diese Frage bedauert Schreiber dieses unbedingt verneinen zu müßen, und er glaubt hierin alle, welche Unterrichtserfahrungen mit der Ewald'schen Grammatik gemacht haben, falls ihnen nicht gewiße Rücksichten ein unbefangenes Urtheil erschweren, auf seiner Seite zu haben. Wenn nämlich für eine gute Schulgrammatik ein Haupterfordernis dies ist, daß um Hartungs Worte (in der Vorrede zur griech. Schulgrammatik) zu gebrauchen, „die Regeln so viel als möglich in dogmatischer Form, kurz und bündig, ja sogar mit einem gewißen Rhythmus, der das Auswendiglernen erleichtert," abgefaßt sind, so bietet hievon bekanntlich die Ewald'sche Grammatik das gerade Gegentheil. Daher bedarf es noch be-

*) Daß einzelne Theile der hebr. Sprachkunde von andern, namentlich von Hupfeld, genauer untersucht und richtiger bestimmt worden sind, soll damit natürlich nicht geleugnet werden.

sonderer Lehr- und Hülfsbücher, welche den Gebrauch der Ewald'schen Grammatik für die Schule möglich machen sollen, indem sie dieselbe popularisiren. Wenn Metzger an dem Seffer'schen Elementarbuch (2te Aufl. 1854) getadelt hat, daß es sich an die Stelle der Grammatik setze, so gilt doch in der That auch von seinem eigenen Uebungsbuche (1856), daß es ein gutes Stück Grammatik in sich aufgenommen hat; nicht minder hat Schwarz sich veranlaßt gesehen, seinem auf die Ewald'sche Grammatik gebauten Lesebuch (1847) einen ziemlich umfangreichen grammatischen Anhang beizugeben. Die schwerfällige Form der Ewald'schen Grammatik — die keineswegs nothwendige Folge der Tiefe ist, so wenig als Unklarheit der Anordnung Wirkung der organischen Gliederung — hat ohne Zweifel dazu beigetragen, der Gesenius'schen Grammatik (1854 in 17. Aufl. erschienen) die Herrschaft in manchen Lehranstalten bis auf die neueste Zeit zu sichern, zumal da sie durch Rödiger seit der 14. Auflage wesentlich berichtigt und bereichert worden ist; wenn auch dieser treffliche Orientalist, da er an die ursprüngliche Anlage des Buches gebunden war, nicht alle Mängel des Buchs (unter denen die fehlerhafte Anlage der Syntaxe obenansteht) zu beseitigen vermochte. Unter den übrigen neueren hebräischen Sprachlehren, die mir bekannt geworden sind, glaube ich vorzugsweise die von Ed. Nägelsbach (1856) und die von Heinr. Thiersch (1858 in 2. umgearbeiteter Aufl. erschienen) empfehlen zu müßen. Die erstere will die „Wissenschaftlichkeit der Ewald'schen Grammatik mit der praktischen Form der Gesenius'schen vereinigen," was ihr im allgemeinen nicht übel gelungen ist; zugleich ist das Buch so vollständig, daß es auch noch für den akademischen Unterricht ausreichen kann, nämlich bei solchen, die sich nicht tiefer in das hebräische Sprachstudium einlassen wollen. Die Grammatik von Thiersch ist in bündiger und präciser Fassung der Regeln, in Durchsichtigkeit der Entwicklung, so wie in lehrreicher Vergleichung des lateinischen und griechischen Sprachgebrauchs wohl unübertroffen; auch von den Rabbinen hat der Verfasser manches herübergenommen, was bewahrt zu werden verdient. Der Beisatz auf dem Titel „für Anfänger" darf bei der in der zweiten Auflage vorliegenden vollständigeren Ausarbeitung des Buchs in weiter Ausdehnung genommen werden. Für die Stufe des Gymnasiums wird das Buch in seiner jetzigen Gestalt in der Regel ausreichen. Da aber die meisten auf der Universität nicht mehr zum Studium einer andern Grammatik zu gelangen pflegen, so wäre dem Buch, wenn es wieder eine neue Auflage erlebt, eine noch weiter gehende, auch das akademische Bedürfnis berücksichtigende Vervollständigung zu wünschen. Schon Sixtinus Amama räth mit Recht: qui linguam hebraeam compendio vult addiscere, assuescat uni Grammaticae eique methodicae et plenae.

Der Stufe, auf welcher gegenwärtig die hebräische Sprachwissenschaft sich befindet, hat nun auch die Methode des hebr. Unterrichts zu entsprechen. Wenn überhaupt kein Lehrfach als bloßes Mittel für einen außer ihm liegenden Zweck behandelt werden soll, so ist es auch ganz unzuläßig, in der Manier eines J. D. Michaelis und anderer den hebr. Sprachunterricht als bloßes Mittel zum Studium des Alten Testaments möglichst geschwind abzuthun, ganz abgesehen davon, daß, wie bereits angedeutet worden ist, die Ungründlichkeit in der Sprachkenntnis eine entsprechende Ungründlichkeit in der Behandlung des Alten Testaments unausbleiblich nach sich zieht. Der Schüler soll Hebräisch verstehen lernen, wozu eben gehört, daß er die Erscheinungen der Sprache in ihrer Gesetzmäßigkeit erfassen lerne. Selbst im Gedächtnis, das natürlich nicht minder in Anspruch zu nehmen ist, haftet in dem vorgerückteren Alter, in welchem das Hebräische erlernt zu werden pflegt, auf die Dauer gewöhnlich nur dasjenige, wovon Grund und Zusammenhang eingesehen wird. Uebrigens darf man wohl sagen, daß es sich bei einem derartigen Sprachunterricht nicht bloß um ein intellectuelles, sondern auch um ein sittliches Interesse handelt. Auch am Sprachstudium möge dem Schüler zum Bewußtsein kommen, wie überall Gesetz und Ordnung waltet und dieser Macht alles sich beugen muß. — Im Folgenden nun soll nicht ein den Lehrgang bis ins Einzelne hinein bestimmender Entwurf verzeichnet werden, wie dies in mehreren neueren Abhandlungen

über den hebräischen Sprachunterricht, am ausführlichsten von Böttcher (im Archiv für Philol. und Pädag. XV, 1. S. 55 ff.) geschehen ist. Wird doch das Unterrichtsverfahren im einzelnen durch Zahl und Beschaffenheit der Schüler und andre Verhältnisse mannigfach modificirt, wozu noch kommt, daß für den Lehrer selbst ein gewißer Wechsel der Behandlung lehrreich und erfrischend sein kann. Es wird vielmehr genügen, die allgemeineren maßgebenden Gesichtspuncte hervorzuheben, indem wir zuerst die grammatikalische Seite des Unterrichts, sodann die Pflege der lexikalischen Kenntnis der Sprache ins Auge fassen, worauf drittens noch einige die Behandlung der Lectüre und der Composition betreffende Bemerkungen folgen mögen.

In dem grammatikalischen Unterricht wird ein doppelter Cursus zu unterscheiden sein. Der erste, der Elementarcursus, hat sich, damit ein rascheres Fortschreiten möglich ist, auf das Wesentlichste zu beschränken, aber so, daß die Grundregeln der Sprache mit aller Schärfe behandelt und eingeprägt werden. Die Erörterung der Lautgesetze kann sogleich mit den ersten Lese- und Schreibübungen in passende Verbindung gebracht werden, zumal wenn man sich den unnöthigen Umweg erspart, das Lesen und Schreiben zuerst an Wörterverzeichnissen einzuüben. Angemessener ist es nämlich, nachdem Buchstaben, Vocalpuncte und Lesezeichen gezeigt sind, unverzüglich zu den Paradigmen überzugehen; (vgl. was über den Vortheil dieses Verfahrens in der früher angeführten Abhandlung von Buxtorf S. 521 bemerkt wird). Dann verbindet sich z. B. die Darlegung der Eigenschaften der Gutturalen mit dem Durchgehen der Gutturalverben u. s. w. In Betreff der Paradigmen wird bekanntlich darüber gestritten, ob (so z. B. Gesenius in der Vorrede zur dritten Aufl. seiner Gramm.) mit dem Personalpronomen, weil dieses der Verbalflexion zu Grunde liegt, begonnen, dann das Verbum behandelt und erst zuletzt zum Nomen übergegangen werden solle, oder ob (wie z. B. Böttcher a. a. O. S. 60 f. verlangt) nach Analogie des griechischen und lateinischen Unterrichts die ganze Nominalflexion dem Pronomen und Verbum vorauszuschicken sei. Für das letztere macht Böttcher geltend, daß bei diesem Lehrgang leichter progressive Uebungssätze aufzutreiben seien, daß die Personalflexion des Verbums und die Genus- und Numerusformen des Pronomens ohne vorauserklärte Nominalflexion gar nicht verständlich seien, wie sie auch sprachgeschichtlich davon abhängen, endlich daß überhaupt die leichtere und einfachere Nominalflexion besser auf die Verbalflexion vorbereite, als umgekehrt. Von diesen Argumenten wäre jedenfalls das zweite wesentlich zu modificiren. Zuzugeben aber ist, daß man dem Schüler, um ihm Uebungssätze vorlegen zu können, zeitig einiges über die Plural- und Genusbildung des Nomens wird sagen müßen. Dagegen hätten wir starke Bedenken gegen den von Böttcher vorgezeichneten Plan, wornach zuerst in 15 Stunden (der 18. — 32. des ersten Cursus) die Nominalflexion nach ihrem ganzen Umfang tractirt, dann in der 33. — 44. Stunde das Pronomen abgehandelt würde, so daß man endlich in der 45. Lection an der Flexion des starken Verbums anlangt. Der zweckmäßigste Gang scheint uns der z. B. von Mezger in seinem Uebungsbuche eingeschlagene zu sein, wornach an die Behandlung des Verbums starken Stamms zunächst die des Nomens starken Stamms sich anschließt u. s. w. So wird es möglich, der Behandlung der Nominalflexion auch das Wesentliche über die Bildung der Nominalstämme voranzuschicken, welcher letzteren Lehre, wenn nicht das Verbum schon behandelt ist, die gehörige Grundlage fehlt. Da eine nähere Darlegung der Behandlung der Paradigmen nothwendig zu grammatischen Erörterungen führen würde, welche nicht dieses Ortes sind so möge nur noch auf zwei Puncte hingewiesen werden. Mit der Erläuterung der Verbalflexion ist sogleich auch eine präcise Darlegung der Bedeutung der Verbalformen zu verbinden. Namentlich verschaffe man dem Schüler eine klare Einsicht in die dem hebräischen Verbum eigenthümliche Verknüpfung der Temporal- und Modalbeziehung, eine Eigenthümlichkeit, deren Verständnis auch für die Sprachvergleichung sehr instructiv ist (vgl. Bäumlein in der Zeitschr. f. das Gymn.wesen, II. Jahrg. S. 734 und desselben Untersuchungen über die griechischen Modi 1846 S. 19 ff. und 35 ff.). Mit

Recht bemerkt Böttcher (S. 63), es komme viel darauf an, die richtige Grundlage der Tempustheorie gleich vorn herein zu befestigen und die Zurückführung des hebräischen Perfects und Imperfects auf den Unterschied von Vergangenheit und Zukunft fern zu halten. Hängt doch von der richtigen Einsicht in diesen Punct, die erst von der neueren hebr. Philologie gewonnen worden ist, auch das Verständnis des wieder dem Hebräischen ganz eigenthümlichen Vav consecutivum und weiter das Verständnis der hebräischen Satzfügung ab. — Minder wichtig, aber doch nicht so gleichgültig, wie manche meinen, ist ein zweiter Punct, daß man nämlich noch immer die Verba in regelmäßige und unregelmäßige classificirt, und zu den letztern die gutturalen, die Assimilirungs- und Verdopplungs-, endlich die sogenannten quiescirenden Verba rechnet. Aber wem, fragt Böttcher (S. 54 f.) mit Recht, fällt es denn ein, im Griechischen die Verba pura, contracta, liquida unregelmäßig zu nennen? Und welche Consequenz ist es, dagegen die entsprechenden Nomina gutturalia, contracta u. s. w. als regelmäßige zu behandeln? Solche irrthümliche Bezeichnungen sind trotz der beigefügten Verwahrungen ganz geeignet, dem Schüler den rechten Gesichtspunct zu verrücken. — Wenn die Paradigmen gehörig absolvirt sind, so kann die Einführung in den übrigen Inhalt der Grammatik allmählich im Zusammenhang mit der Exposition und Composition erfolgen. Dagegen sollte man darauf Bedacht nehmen, den hebräischen Gymnasialunterricht mit einem zweiten zusammenhängenden, das bisher Mitgetheilte theils zusammenfassenden, theils ergänzenden grammatischen Cursus abzuschließen. In diesem wäre nicht nur das ganze grammatische System nach seinem innern Zusammenhang übersichtlich vorzuführen, sondern der Schüler könnte nun auch mit einzelnen Theilen der hebräischen Sprachwissenschaft, von denen er bis dahin mehr nur gelegentliche Notizen erhalten hatte, näher bekannt gemacht werden. Hieher ist auch solches zu rechnen, was Böttcher (S. 57) gewiß minder passend schon dem ersten Cursus zuweist, wie das Allgemeinere über die hebräische Sprache und Literatur, die nähere Erörterung des hebräischen Alphabets und seines Verhältnisses zum lateinischen und griechischen u. s. w. Vornehmlich ist hier nun der Ort zu einer eingehenderen Sprachvergleichung, die viel lehrreicher sein wird, als jene Abstractionen, die man öfters unter der Firma der allgemeinen Grammatik zusammengefaßt hat. Dringend ist ein systematisches Durchgehen der Syntaxe zu empfehlen (vgl. Böttcher S. 66). So fern das Hebräische von dem Reichthum der lateinischen und griechischen Syntaxe ist, so ist es doch eine schädliche Einbildung, als sei mit dem Eintrichtern der Formenlehre die Hauptsache geschehen. Welche Verstöße in der Exegese hat nicht die Unkenntnis der hebräischen Satzfügung verschuldet!

Dem grammatikalischen Unterricht hat die Einführung des Schülers in das lexikalische Gebiet der Sprache zur Seite zu gehen. Wenig förderlich für diesen Zweck ist das beliebte Memoriren von Vocabelsammlungen, die meistens entweder nach gar keinem Princip oder nur nach äußerlich stofflicher Ordnung zusammengestellt sind, wobei es sich leicht trifft, daß man den Schüler Wörter auswendig lernen läßt, die ihm später bei der Lectüre des Alten Testaments selten oder gar nicht vorkommen werden. Schon Francke hat in Bezug auf solche Memorirübungen bemerkt: vocabula sola nemo facile sine summo taedio debitoque fructu addiscet; wenigstens gilt dies von dem vorgerückteren Alter, in dem das Hebräische gelernt wird. Die lexikalische Kenntnis der Sprache hat sich vielmehr vorzugsweise an die Lectüre zu knüpfen und im Zusammenhang mit dieser immer mehr zu vertiefen und zu erweitern. Für's erste möge man darauf sehen, daß der Schüler die in der Lectüre vorgekommenen Vocabeln sich so einpräge, daß ihm der Zusammenhang, in welchem sie ihm vorgekommen sind, so viel möglich gegenwärtig bleibe, zumal wenn eine Stelle für die Bedeutung eines Wortes besonders instructiv ist. Zu diesem Behuf gewöhne sich der Schüler, bei der Vorbereitung nicht die nämlichen Wörter immer wieder mechanisch im Lexikon nachzuschlagen und das vielleicht schon 10mal aufgeschriebene Wort zum 11. mal zu notiren; sondern so oft ihm vorschwebt, daß ein Ausdruck ihm schon früher vorgekommen ist, suche er ihn in der

früheren Stelle wieder auf und sehe zu, inwieweit die dort gelernte Bedeutung desselben auf die vorliegende Stelle paßt. Noch wichtiger aber ist zweitens, daß der Schüler die Wörter in ihrem etymologischen Zusammenhang erkenne, und so allmählich die Kenntnis aller bedeutenderen Wortfamilien erlange. Daß demjenigen, der 3—4 Jahre Hebräisch gelernt hat, alle in häufigerem Gebrauch stehenden Stämme mit ihren wichtigsten Derivaten geläufig seien, ist keine zu hoch gespannte Forderung. Wenn ihr selten genügt wird, so trägt dazu gewiß nicht wenig der Umstand bei, daß in den Händen der Schüler jetzt meistens Lexika sich befinden, welche nicht nach dem etymologischen Princip, sondern rein alphabetisch geordnet sind. Diese Anordnung soll „der praktischen Brauchbarkeit" dienen, befördert aber nur die träge Bequemlichkeit. Es hilft nicht viel, wenn den Derivaten der Stamm in Klammern beigesetzt, bei den Stämmen selbst aber anhangsweise die Derivata angegeben werden; das wird von den Schülern leicht übersehen. Wenn sie aber bei jedem Derivatum genöthigt sind, sich auf den Stamm zu besinnen, unter dem sie es zu suchen haben, wenn ihnen das Nachschlagen jedes Worts immer wieder die Anschauung der ganzen Wortfamilie vorführt, erwerben sie allmählich ein gründlicheres und zusammenhängenderes lexikalisches Wissen, so daß die anfängliche Mühe sich reichlich belohnt. Es ist deshalb zu bedauern, daß neben den verdienstlichen lexikalischen Arbeiten, welche die neueste Zeit gebracht hat, das in seiner Art treffliche Winer'sche lexicon manuale hebr. et chald. ordine etymologico descriptum (1828) noch keine neue Bearbeitung gefunden hat. Ueber die Behandlung der Sache möge noch weiter Folgendes bemerkt werden. Natürlich ist dafür Sorge zu tragen, daß sich der Schüler vor allem die Verbalstämme mit ihrer Grundbedeutung und den daraus abgeleiteten usuellen Hauptbedeutungen sorgfältig einprägt. Schon Joh. Gerhard (meth. stud. theol. ed. 1654 S. 53) räth zur Anlegung eines alphabetisch geordneten Verzeichnisses aller Verbalstämme mit Beifügung der Hauptbedeutungen; dieses Verzeichnis, das nur wenige Blätter füllen werde, solle von dem Schüler täglich durchgemustert werden. Dagegen hat G. Stier (im hebr. Vocabularium 1857) die Stämme nach grammatischer Ordnung verzeichnet. Ein derartiges classificirtes Verzeichnis der im Unterricht erläuterten Verbalstämme möge sich der Schüler selbst anlegen, und in dieses allmählich alle ihm vorkommenden Derivate eintragen, die letzteren wieder in grammatischer Ordnung, nämlich mit Unterscheidung der Bildungsformen (einfache Formen, Verdopplungsformen, Formen mit äußerer und hier wieder theils afformativer, theils präformativer Vermehrung). Es bedarf keiner sehr ausgedehnten Lectüre, um die Mehrzahl der hebräischen Stämme und ihrer Familien kennen zu lernen. Auch auf die Frage nach dem Hervorgang der Triliteralstämme aus den einsilbigen Wurzeln darf, so weit es ohne gewagte Hypothesen geschehen kann, wohl eingegangen werden. Mögen die Sprachforscher noch immer streiten über die Principien, welche bei diesem Sprachproceß gewaltet haben (Reduplication, Anbildung von Partikeln vorn und hinten, Epenthese, Dehnung und Verhärtung der Laute u. s. w.) *), jedenfalls läßt sich doch bei einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Stämmen die Wurzelverwandtschaft mit genügender Sicherheit bestimmen. Zusammenstellungen, wie z. B. Rénan (histoire générale et système comparé des langues sémitiques, part. I. ed. II. S. 94) eine gegeben hat, sind in mehrfacher Beziehung auch für den Schüler lehrreich. Dagegen ist auf die etymologische Vergleichung der indogermanischen Sprachen nur mit großer Vorsicht einzugehen, da hier in der That noch nicht viele gesicherte Ergebnisse vorliegen. Dem Lehrer des Hebräischen sollten allerdings die in dieser Richtung angestellten Untersuchungen (über die man sich aus Delitzsch' Jesurun 1838 und Rénan a. a. O. S. 434 ff. orientiren kann), nicht fremd bleiben; auch wenn er nur den Gewinn davon hätte, daß er nicht, durch äußerliche Lautähnlichkeit verleitet, seinen Schülern Wortvergleichungen zum besten giebt, die

*) Das Richtige dürfte sein, daß diese Principien alle wirksam gewesen sind; vgl. Steinthal in der Zeitschrift der deutschen morgenl. Gesellschaft Bd. XI. 3. S. 407.

von der comparativen Sprachforschung längst gerichtet sind.*) Wichtiger aber ist es, die Entwicklung der verschiedenen Bedeutungen der hebr. Wortstämme selbst genau zu verfolgen, da hier sich die interessantesten Blicke in die Werkstätte des hebräischen Sprachgeistes erschließen. Neben den neueren Lexicis, unter denen übrigens besonders das Fürst'sche mit angemessener Kritik zu benützen ist, bietet auch der alte Gusset in dieser Richtung noch manches brauchbare; außerdem sind als Hülfsmittel noch Dietrichs Abhandlungen über semitische Wortforschung 1844, und unter den neueren Commentaren namentlich der eine Reihe feiner lexikalischer Bemerkungen enthaltende Psalmencommentar von Hupfeld zu empfehlen. — Endlich nehme man bei der Lectüre auch auf die Synonymik gebührende Rücksicht. Das Hauptgebiet der hebr. Synonymik ist natürlich dasjenige, auf welchem diese Sprache als Sprache der Offenbarung den größten Reichthum entfaltet, der Schatz der Ausdrücke, in denen das Alte Testament seine religiösen und ethischen Begriffe ausgeprägt hat. Es lohnt sich, diesem Reichthum nachzugehen, die mannigfaltigen Nüancen eines Begriffs in seinen verschiedenen Bezeichnungen zu verfolgen, und zugleich, worauf schon früher hingewiesen worden ist, die entsprechenden Bezeichnungen in den classischen Sprachen zu vergleichen. Dieses theologische Element im hebr. Sprachunterricht, das bei dem Schüler den Grund dazu legen möge, daß er dereinst als Theologe es mit der Bestimmung biblischer Begriffe ernst nehme, ist mehr werth, als wenn man den Schüler schon zu viel von Untersuchungen der höheren Kritik naschen läßt.

Nach dem Bisherigen ist nun über die Behandlung der hebräischen Lectüre nur noch weniges zu bemerken. Zuerst fragt sich, ob und inwieweit der Exposition ein Lesebuch zu Grunde zu legen sei und auf welcher Stufe die hebräische Bibel einzutreten habe. Während die einen ein hebräisches Lesebuch für ganz entbehrlich halten oder doch den Gebrauch desselben auf eine möglichst kurze Zeit beschränken wollen, meinen andere die Exposition wenigstens während des ersten Jahrs an ein Lesebuch binden zu müßen; ja es giebt Lesebücher, die auf einen zweijährigen, beziehungsweise auf den ganzen Gymnasialcursus berechnet sind. Die erstere dieser Ansichten hat besonders Bohnenberger in dem Blaubeurer Seminarprogramm von 1853 S. 5 und 10 f. verfochten. Die Bedenken, welche Hopf (über den Unterricht in der hebr. Sprache, in der Erlanger Zeitschr. f. Protest. u. Kirche 1849 S. 91)**) gegen die Benützung der hebr. Bibel für den Anfangsunterricht geltend macht, nämlich das Störende der Accente und die Unmöglichkeit strengen Fortschritts vom Leichteren zum Schwereren, hält Bohnenberger nicht für so bedeutend, daß sie sich nicht von einem erfahrenen Lehrer beseitigen ließen. Und in der That hat er nicht übel gezeigt, wie an der Hand größerer biblischer Lesestücke — unter denen er einige leichtere Psalmen (1. 146 — 150) an die Spitze stellt und dann erst historische Abschnitte folgen läßt — der ganze grammatische Cursus angemessen absolvirt werden könne. Daß in den gelesenen Stücken nicht sogleich alles erklärt werden kann, schadet, wie er mit Recht bemerkt, gar nichts. Dagegen gereicht

*) Verzeichnisse, wie z. B. Dölecke in seiner hebr. Gramm. 1822 S. 15 — 19 eines gegeben hat, sind fast ganz unbrauchbar und erheben sich nicht über das, was der alte Schickard de harmonia originum abgehandelt hat. — Insoweit man auf solche Vergleichungen sich einläßt, ist wohl zu unterscheiden zwischen dem, was in den semitischen und japhetischen Sprachen aus dem gemeinsamen Wurzelschatz sich erzeugt hat, und dem, was durch spätere Entlehnung von einer Sprache in die andere gekommen ist. Bekanntlich findet sich in der nachhomerischen Gräcität eine beträchtliche Zahl semitischer Wörter, wie *ἀῤῥαβών*, *βάσανος* (von dem Basaltlande בָּשָׁן), *κάδος*, *μνᾶ*, mehrere Namen von Edelsteinen, Rauchwerk, Gewürzen u. s. w. Ausdrücke, die ohne Zweifel infolge des Handelsverkehrs mit den Phöniciern sich bei den Griechen eingebürgert haben. Auf Derartiges ist um so mehr aufmerksam zu machen, je interessantere Folgerungen sich daran knüpfen. Vgl. hierüber Otfried Müller in den Göttinger gel. Anz. 1839 S. 929 ff.

**) Vgl. auch Budbeberg in dem Progr. des Gymn. zu Essen 1850 S. 4 f.

es dem Anfänger zur Ermunterung, wenn er bald etwas zusammenhängendes zu lesen und zu verstehen bekommt; und jedenfalls verdient das von Bohnenberger vorgezeichnete Verfahren entschieden den Vorzug vor der Quälerei, welche dem Schüler angethan wird, wenn er z. B. in dem Maurer'schen praktischen Cursus (dessen Vorzüge im übrigen nicht angefochten werden sollen) sich 87 Seiten lang durch lauter abgerissene hebräische Sätze durchzuarbeiten hat. Angemessener ist es, das die grammatischen Regeln Schritt für Schritt mit entsprechenden Beispielen begleitende Verfahren der Composition zuzuweisen. Auf der andern Seite darf aber doch gefragt werden, ob die Erleichterung, welche dem Anfänger ein unaccentuirter Text gewährt, so gar gering anzuschlagen ist, ja ob nicht schon die Rücksicht auf die Schonung der Augen, die beim Lesen des Hebräischen ohnehin stark in Anspruch genommen werden, von der alsbaldigen Benützung der hebr. Bibel zurückhalten sollte. Doch würde dieser Rücksicht durch den anfänglichen Gebrauch einer wenige Seiten füllenden Sammlung von Lesestücken zur Genüge Rechnung getragen; länger aber als ein Semester oder höchstens ein Jahr sollte man dem Schüler den Gebrauch der hebräischen Bibel, in der er heimisch werden soll, auf keinen Fall vorenthalten. — Gegen die meisten der vorhandenen Lesebücher ist übrigens nicht bloß das einzuwenden, daß sie zu groß sind, sondern auch, daß sie zu vielerlei geben.*) Davon freilich ist man jetzt wohl zurückgekommen, auch nichtbiblischen Stoff aufzunehmen, wie ihn das früher in den württembergischen Schulen eingeführte Weckherlin'sche Lesebuch in schlechter Sprache und mit trivialem Inhalt neben den biblischen Stücken dargeboten hat. Dagegen meinen selbst einige der besseren Lesebücher den Schüler fast im ganzen Alten Testament herumführen zu müßen; da findet man neben Abschnitten aus den historischen Büchern und Psalmen (auf welche das überhaupt sehr passend angelegte Lesebuch von Schwarz 1847 sich beschränkt) Stücke aus Jesaja, Jeremia und andern Propheten, aus Hiob, den Sprüchen, ja selbst aus dem Koheleth. Eine solche anthologische Mannigfaltigkeit mag für den Schüler unterhaltend sein, aber ein reeller Gewinn wird dadurch nicht erreicht, namentlich ist es ein Irrthum, zu meinen, durch Lesung von ein paar Capiteln gewinne der Schüler bereits eine Bekanntschaft mit den genannten Büchern. In sprachlicher und sachlicher Beziehung kommt gewiß mehr heraus, wenn man, sobald der grammatische Elementarcursus beendigt ist, sofort zur Lectüre ganzer alttestamentlicher Bücher (mit Ausscheidung einzelner ungeeigneter Stücke) schreitet. Was nun die Wahl dieser Bücher betrifft, so hat Böttcher (a. a. O. S. 51) die Forderung aufgestellt, daß die Gymnasiallectüre sich auf Historisches und leichteres Poetisches zu beschränken habe, dagegen die prophetische Literatur mit Ausnahme einzelner mehr dichterischer Stücke auszuschließen sei. Ich muß ihm im allgemeinen beistimmen. Von der in den württembergischen Anstalten herrschenden Observanz (vgl. auch den Entwurf der württemb. Schulordnung von 1848), im 4., beziehungsweise schon im 3. Jahr prophetische Bücher zu lesen, habe ich noch niemals einen erklecklichen Erfolg wargenommen. Für ein eingehendes sachliches Verständnis der Propheten ist dieses Alter noch nicht reif, darum haftet auch von dem Inhalt des Gelesenen gar wenig in den Köpfen; darüber aber wird die Lectüre verkürzt, die vorzugsweise für diese Altersstufe sich eignet und auf der Universität nicht mehr nachgeholt zu werden pflegt, die Lectüre der historischen Bücher des A. T. Daß diese in sprachlicher Beziehung nicht minder lehrreich ist, als die der Propheten, ist bekannt; dazu kommt, daß man bei ihr durchschnittlich rascher vorwärts kommt, und so bei dem Schüler, indem er ein umfassenderes Material durchzuarbeiten hat, in dem-

*) Solchen freilich, die ganz oder theilweise auf Selbstunterricht angewiesen sind, können ausführliche Lesebücher, welche fortlaufende Verweisungen auf die Grammatik und die nöthigen sachlichen Bemerkungen enthalten, sehr nützlich werden. Hieher gehören die von Schwarz, Brückner u. andere. Das Gesenius'sche und Klaiber'sche sind nur in Verbindung mit der Gesenius'schen Grammatik zu gebrauchen, das erstere ist in theologischer Hinsicht nicht zu empfehlen. — Eine Uebersicht über die vorhandenen hebräischen Lesebücher und eine Charakteristik derselben giebt Buddeberg im Progr. des Gymn. in Essen 1858.

selben Maße die Sprachkenntnis sich mehr befestigt. Die historischen Theile des Pentateuchs sammt einer angemessenen Auswahl der legislativen, die Bb. Josua und Richter mit dem Büchlein Ruth, vor allem aber das schönste Erzeugnis alttestamentlicher Geschichtschreibung, die Bb. Samuel, endlich die Bb. der Könige könnten neben einer Auswahl von Psalmen (deren Lectüre theilweise mit der der Bb. Samuel in Verbindung gesetzt werden kann) in vier Jahren, wenigstens bei der in Württemberg ausgesetzten Stundenzahl, gründlich durchgearbeitet werden; damit wäre das Fundament zu einer geschichtlichen Kenntnis des A. T. gelegt, die bei unseren Theologie-Studirenden häufig nur zu sehr vermißt wird. Die Hoheit des alttestam. Prophetenthums lernt der Schüler aus den Bb. Samuels und der Könige kennen; hat man über überflüßige Zeit zu verfügen, so ließe sich die Lectüre einiger prophetischen Reden durchsichtigeren Inhalts mit den Abschnitten des 2. Buchs der Könige, welche das geschichtliche Substrat für dieselben bilden, in Verbindung setzen. — Im übrigen finden auch auf die hebräische Exposition die Grundsätze ihre Anwendung, welche in dem Art. Exposition entwickelt worden sind, namentlich das, was dort über den Unterschied statarischer und cursorischer Lectüre, mit dem auch beim hebr. Unterricht viel Misbrauch getrieben wird, treffend bemerkt ist. Auf der ersten Stufe hat man den Expositionsstoff zunächst nur als Mittel zur Befestigung und Erweiterung der Sprachkenntnis zu behandeln, die sachlichen Erläuterungen haben sich auf das zum Verständnis des Textes unumgänglich Nothwendige zu beschränken. Aber auch nachdem die geförderte Sprachkenntnis der Schüler ein näheres Eingehen in den Inhalt gestattet, möge aller eigentlich gelehrte Apparat ferne gehalten werden. Daß dem Schüler das Bibelwort selbst in seiner Kraft und Fülle sich erschließe, daß er in dasselbe hineingeführt werde, darauf kommt es allein an, nicht darauf, daß man ihn mit gelehrten Lappen behänge oder ihn gar durch kritisches Räsonnement bei Zeiten gewöhne, über solches abzuurtheilen, was er noch gar nicht gehörig kennen gelernt hat. Auf der andern Seite ist ein cursorisches Lesen, bei dem eben darauf los übersetzt wird, ohne daß es zu einer geistigen Verarbeitung des Gelesenen kommt, und namentlich Präcision der philologischen Behandlung gar nicht möglich ist, ebenso wenig nütze. — Bei der Erklärung der Psalmen und der den historischen Büchern eingeschalteten Lieder werde das Wesentliche über die Form der hebräischen Poesie mitgetheilt; auf rhythmisches Lesen werde nachdrücklich gehalten, es erhöht wesentlich den Genuß dieser Stücke. — Daß es sehr zweckmäßig ist, den Schüler auch an der Lesung und Punctation unpunctirter Stücke sich versuchen zu lassen, bedarf kaum besonders bemerkt zu werden. Ausreichendere Hülfsmittel für diese nützliche Uebung, als sie sich in Brückner's Hülfsbuch und Mezgers Uebungsbuch finden, wären zu wünschen; leider ist die unpunctirte kleine Amsterdamer Handbibel ein wahres Augengift.

Neben der Lectüre sind die Compositionsübungen ununterbrochen fortzusetzen. Daß nämlich ohne diese eine solide hebräische Sprachkenntnis kaum zu erzielen sei, muß entschieden behauptet werden. Schon Winer (dessen Grundlinien einer Methodik des Elementarunterrichts der hebr. Sprache 1819 von mir leider nicht benützt werden konnten) soll die Vernachläßigung der hebräischen Composition für die Hauptursache der seichten Sprachkenntnis angehender Theologen erklärt haben; und wer immer Gelegenheit gehabt hat, Schüler aus Lehranstalten, in denen tüchtig componirt wird, mit solchen, bei denen diese Uebungen versäumt worden sind, zu vergleichen, wird ihm gewiß Recht geben. Im allgemeinen wird freilich die Zweckmäßigkeit der hebr. Compositionsübungen von niemand in Abrede gestellt, und nur über die Ausdehnung derselben wird gestritten. Nach der Ansicht mancher nämlich sollen sie nur auf die Befestigung der Formenlehre berechnet und darum auf den grammatischen Elementarcursus beschränkt werden. Wenn ich dagegen mich bestimmt für die Fortsetzung des Componirens bis zum Ende des Gymnasialcursus erkläre, so veranlaßt mich hiezu fürs erste die Erfahrung, daß ohne mehrjährige Dauer dieser Uebungen es zu einer bleibenden Fertigkeit und Sicherheit in den grammatischen Formen und in der Punctation nicht kommt, nicht minder aber

zweitens die Ueberzeugung, daß der hebr. Composition auch noch eine über die Befestigung in den grammatischen Regeln hinausgehende Bedeutung beizulegen ist. Was in dem Artikel Composition (Bd. 1. S. 832 ff.) über den Werth der lateinischen und griechischen Stilübungen gesagt ist, gilt im allgemeinen auch von der hebr. Composition. Auch diese ist ein treffliches Mittel, den Schüler über die bloß mechanische Aneignung des Sprachmaterials hinüberzuführen, ihm (worauf schon Gesenius hingewiesen hat) die Differenz der hebr. Ausdrucksweise von der deutschen, beziehungsweise lateinischen und griechischen zum Bewußtsein zu bringen, und ihn so zum Eindringen in die Eigenthümlichkeiten des Hebräischen zu nöthigen. Natürlich kann es sich hier nur um Förderung in der Kenntnis des Hebräischen des A. T. handeln; darum ist die Wahl jedes Compositstoffs verfehlt, für welchen die angemessene hebräische Einkleidung dem Sprachgebiet des A. T. auf natürliche Weise nicht zu entnehmen ist. Die Virtuosität jenes württembergischen Prälaten, der mit seinen Alumnen auf Spaziergängen Zeitungsartikel ins Hebräische übersetzte, verdient keine Nachahmung. Mit feinem Sinn für das in diesem Stücke zu wahrende Decorum hat Brückner (Hülfsbuch zur method. Einübung der hebr. Gramm., Vorr. VI.) bemerkt, daß die Würde der alttestamentlichen Form nur an einem biblischen Gedanken ihren adäquaten Inhalt habe. Die Aufgaben werden darum anfangs am passendsten aus den alttestamentlichen Apokryphen und dem Neuen Testament gewählt; auch die spätere jüdische Literatur kann einiges bieten. Dann aber ist zu Aufgaben fortzuschreiten, deren Inhalt zwar der Bibel verwandt ist, deren Uebertragung aber in hebräischen Satzbau und alttestamentliche Diction nicht mehr so einfach vollzogen werden kann. Der kirchliche Liederschatz, Augustinus, Luther, unter den Neueren besonders Herder, Rückert, J. Fr. von Meyer u. a. bieten hiezu passendes Material in Fülle. Der Gebrauch eines deutsch-hebräischen Wörterbuches ist den Schülern abzurathen, da derselbe leicht zu den unpassendsten Uebertragungen verleitet; für Stücke religiösen und ethischen Inhalts werden die deutschen oder lateinischen Indices unserer hebräischen Handwörterbücher vollständig ausreichen. Noch mehr aber ist darauf zu sehen, daß der Schüler so viel möglich im A. T. selbst, theils in den von ihm bereits gelesenen Stücken, theils in andern Stellen, deren Verständnis ihm zugemuthet werden darf, sich Raths erhole. Es können, wie dies besonders von Mezger geschehen ist, die zu vergleichenden Stellen geradezu allegirt werden; für fähigere Schüler, für welche das selbständige Aufsuchen instructiver Stellen einen besondern Reiz hat, genügen leitende Winke.

Zum Schlusse noch ein Wort über die Lehrer des Hebräischen. Daß dieses Unterrichtsfach nur solchen Männern anvertraut werden solle, die es wirklich zu beherrschen im Stande sind, sollte als selbstverständlich nicht erst hervorgehoben werden müßen. Leider aber hat die Geringschätzung, unter der dieses Lehrfach häufig hat leiden müßen, sich auch darin geäußert, daß man dasselbe an manchen Orten Leuten übertrug, deren Sprachkenntnisse kaum über die Anfangsgründe hinausgiengen, und daß selbst die Prüfungsordnungen für den Lehrer im wesentlichen keine höhere Qualification als für den Abiturienten in Anspruch nehmen zu dürfen meinten. Z. B. das preußische Reglement für die Prüfung der Candidaten des höheren Lehramts von 1831 fordert in §. 21 von denjenigen, welche im Hebräischen Unterricht geben wollen, wenigstens (!) richtiges Lesen, Sicherheit in der Formenlehre und Festigkeit im Analysiren sowohl einzelner Formen als ganzer Sätze, ferner daß sie die historischen Schriften des A. T. und die Psalmen mit einer gewißen Leichtigkeit zu übersetzen und zu erklären, auch den hebräischen Text mit der griechischen und lateinischen Kirchenübersetzung gehörig zu vergleichen im Stande seien. (Unter die letztere Forderung lassen sich sehr schwierige kritische und exegetische Probleme subsumiren; so aber, wie sie ohne Zweifel gemeint war, ist sie ziemlich nichtssagend.) In Württemberg ist vor einigen Jahren in einem übrigens nicht zur Ausführung gekommenen Entwurf zu einer neuen Prüfungsordnung der Versuch gemacht worden, die Forderungen im Hebräischen sogar noch weiter herabzudrücken. Wie stüm-

perhaft aber der Unterricht im Hebräischen ausfallen muß, wenn der Lehrer selbst nicht mehr versteht, als die Schüler lernen sollen, welche Blößen er in diesem Fall begabteren Zöglingen gegenüber geben wird, ist einleuchtend. Selbst der Unterricht in den Elementen wird Sicherheit und Klarheit nur gewinnen, wenn der Lehrer eine tiefer gehende Erkenntnis der Sprache hat; wie aber vollends ohne eine solche und ohne ein gründlicheres Studium des Alten Testaments ein Lehrer im Stande sein sollte, vier Jahre hindurch einen fruchtbaren Unterricht im Hebräischen zu ertheilen, ist nicht zu begreifen. Man verlange daher von den Candidaten, welche die Qualification für dieses Unterrichtsfach nachsuchen, nicht bloß Kenntnis einzelner Formen und Regeln, sondern auch Einsicht in das grammatische System, nähere Bekanntschaft mit dem gegenwärtigen Stand der hebr. Philologie, namentlich mit der Ewald'schen Grammatik, man fordere von ihnen Proben, daß sie im Alten Testament sich umgesehen und die alttestamentlichen Disciplinen studirt haben. Der Lehrer des Hebräischen wird in der Regel ein Theologe sein; hat er zugleich den Religionsunterricht zu ertheilen, so gewährt dies den Vortheil, daß beide Lehrfächer in fruchtbare Beziehung zu einander gesetzt werden können; auf keinen Fall aber ist zu dulden, daß der Lehrer des Hebräischen durch die Art und Weise, wie er das Alte Testament behandelt, den Religionsunterricht stört und durchkreuzt. Daneben ist aber, wie dies Hopf (a. a. O. S. 83) mit Recht geltend macht, nicht minder zu wünschen, daß der Lehrer des Hebräischen auch der classischen Sprachen so weit mächtig sei, um bei der comparativen Behandlung der Sprache mit selbständigem Urtheil verfahren zu können. **Oehler.**

Hecker, Johann Julius. Literatur: Chr. Hennicke, die Verdienste des ersten Stifters der Realschule um die Jugend, 1768. Heckers Ehrengedächtnis, 1769. Reccard, die Verdienste Heckers, 1786. Andreas Jac. Heckers kurzer Abriß der Geschichte der königl. Realschule in den ersten 50 Jahren nach ihrer Stiftung, 1797. K. v. Raumer, Gesch. der Pädagogik, Th. II. Fried. Ranke, J. Jul. Hecker, der Gründer der königl. Realschule, 1847. Joh. Heinr. Schulz, Geschichte der königl. Real- und Elisabethschule, 1857. F. Ranke, Ueberblick über die Geschichte der Realschule, 1861.

J. J. Hecker war am 2. November 1707 zu Werden an der Ruhr in der Grafschaft Mark geboren, wo sein Vater Heinr. Bernh. Hecker Rector und Stadtsecretär war. Die ersten vierzehn Jahre seines Lebens brachte er im väterlichen Hause zu, besuchte dann das Gymnasium in Essen, dessen Rector Joh. Heinr. Zopf ihn sehr lieb gewann, und bezog Ostern 1726 die Universität Halle, wo er Michaelis, Breithaupt, Vater, Lampe und Rambach hörte und bei Aug. Herm. Francke's letzter Rede an die Studirenden zugegen war, welche vorzüglich den zündenden Strahl in die Seele des jungen Mannes warf. Speners Anregungen waren damals ins Leben eingedrungen; nach ihnen war schon Heckers erste Erziehung geleitet worden; alle Lehrer der Hochschule wirkten einmüthig in demselben Geiste: so gewann er eine theologische und pädagogische Bildung, welche völlig harmonisch und auf ein klar vorgezeichnetes Ziel mit Bestimmtheit hingerichtet war. Wie auf der Schule, strebte er jetzt auf der Universität auch nach realem Wissen und hörte medicinische und naturwissenschaftliche Vorlesungen.

Heckers Entschiedenheit belohnte sich durch das Glück, daß er schon früh zu einer würdigen Lehrerstellung gelangte und in einer Anstalt zu wirken Gelegenheit fand, in welcher mehr als anderswo ein eigenthümlich kräftiger Geist herrschte. Alles, was er an Wissen sich angeeignet hatte, konnte er sofort einer lernbegierigen Jugend mittheilen und dadurch zugleich sie und sich fördern. Im Jahr 1728 ward er Mitglied des Seminarium selectum unter Freylinghausen und Freyer, welches junge Theologen zum Schulamt vorbereitete, und als er kaum das 22. Lebensjahr vollendet hatte, schon im November 1729, trat er als Lehrer am Pädagogium ein. Treue im allernächsten Beruf ist sein Grundcharakter, sechs reiche Jahre vergiengen ihm hier unter rastloser pädagogischer und literarischer Thätigkeit und erwarben ihm wie die Liebe und Verehrung seiner Schüler, so die volle Hochachtung seiner Collegen und Vorgesetzten. Er ward

sich seiner Kraft und des Segens bewußt, den eine wohlgeordnete, hingebende Wirksamkeit für die Jugend in sich trägt. Der Umfang seines Unterrichts ist für unsere Zeit beispiellos. Er lehrte Lateinisch und Griechisch, römische Alterthümer, (Cäsar, Justin, Virgil, Cebes, Epiktet, Plutarch, Facciolati, Paulinus a S. Josepho), Hebräisch, Deutsch (Gesch. der Sprache und Bildung zur Beredtsamkeit), Religion, Geschichte, Arithmetik, Botanik, Anatomie, Physiologie, Chemie und Materia medica, und weil der so weit gehende reale Unterricht noch neu war, gab er 1732 Lineamenta Anatomiae, 1733 Einleitung in die Botanik, und 1734 eine Betrachtung des menschlichen Körpers nach der Anatomie und Physiologie heraus. Mitten in dieser Thätigkeit, deren finanzieller Ertrag der Anstalt selbst zu gute kam, durchdrang er sich ganz mit Francke's Ideen und beschloß, ihrer Verwirklichung sein Leben zu widmen. Irre ich nicht, so hat niemand in jenen Tagen gelebt, der so entschieden wie Hecker als der wahre Träger der innersten Tendenzen Francke's für Kirche und Schule betrachtet werden kann. Für seine geistige Entwickelung unterstützte ihn die Freundschaft der Professoren der Universität, wie Hoffmanns, der Collegen, wie Knapp, Bockerodt, Gruner, Jani, und eine Reise nach Holland und durch einen Theil von Deutschland. Auch war er Augenzeuge der Arbeiten Christoph Semlers für zweckmäßigen Unterricht künftiger Handwerker, und des erfolglosen Versuchs desselben, eine Realschule zu gründen. Wir bemerken, wie ihn Gottes Fügungen seinem künftigen Berufe allmählich zuführten.

Den Uebergang zu demselben bildete seine Anstellung als Lehrer, Prediger und Schulinspector an dem Militär-Waisenhause zu Potsdam, 1735—39, wo er bald in unmittelbare Berührung mit dem Königl. Hofe kam. Friedrich Wilhelm I. ließ sich von ihm ein Herbarium sammeln und ihn an dem Unterrichte für die Prinzen Theil nehmen. Die Folge davon war die Berufung als erster lutherischer Prediger an die Dreifaltigkeitskirche zu Berlin, welche Heckers weiteres Tagewerk bestimmte. Die mündliche Instruction des Königs nach der Probepredigt: „Nun, Er soll bei der neuerbauten Dreifaltigkeitskirche in Berlin Prediger sein; er muß aber wie er heute gethan, den Leuten aus der Friedrichsstadt den Herrn Jesum predigen und sich der Jugend recht annehmen; denn daran ist das Meiste gelegen," traf hier auf jene Uebereinstimmung der Gesinnung, welche die einzige Bürgschaft für die rechte Ausführung eines gegebenen Befehls ist. Gerade dieses Wirkungskreises bedurfte es für Hecker, um alle seine Kräfte auf seinen großen Lebenszweck zu concentriren. Fast 30 Jahre hat er ihm angehört und sich in dieser Zeit um die Gemeinde der Dreifaltigkeitskirche, das gesammte Unterrichtswesen Berlins und das des preußischen Staates bleibende Verdienste erworben. Seine Predigt, Katechisation und Seelsorge waren ausgezeichnet und trugen durchaus den Charakter, den Spener durch Lehre und Vorbild in die damalige Kirche gelegt hatte. Das Wohl der Armen lag ihm außerordentlich am Herzen; mit dem leiblichen Bedürfnis derselben ununterbrochen beschäftigt, sorgte er zugleich für das geistige Fortschreiten auf das beste und wendete alle seine Gedanken der Schule zu, als der wahren Quelle des Heils für dieselben. Denn an die segensreiche Wirksamkeit der Schule glaubte Hecker; mit zweifelloser Ueberzeugung hielt er daran fest, daß man allein auf sie gestützt im Stande sein werde, die christliche Idee vom Leben zu verwirklichen, die leiblichen und geistigen Bedürfnisse aller Menschen zu befriedigen und Staat und Kirche neuer Blüte rasch entgegenzuführen. Durch solche Männer nahm die lutherische Kirche damals in Deutschland einen neuen Aufschwung und brachte es zu ganz außerordentlichen Resultaten.

Am 2. September 1739 wurde Hecker in sein neues Amt eingeführt. Wo bisher so gut wie nichts für den Volksunterricht geschehen war, war Hecker gezwungen, mit möglichster Eile den dringendsten Uebelständen abzuhelfen. Er schlug dazu den einzig richtigen Weg ein, indem er zu gleicher Zeit die unentbehrlichen äußeren Mittel zu gewinnen und innere Einrichtungen zu treffen bemüht war, deren Vorzüge allen einleuchten und in ihnen die Gewißheit zu helfen erwecken konnten. Die ersten Geldbeiträge spendete er aus der Kirche und so gering sie waren, machten sie es doch möglich, daß

hintereinander sechs vierclassige Schulen, an deren Spitze wackere, zum Theil neu gewählte Lehrer standen, in verschiedenen Straßen von ihm dem Publicum dargeboten wurden und schon über den bisherigen Kreis von Lehrgegenständen und über die angeführten Methoden des Unterrichts hinausgiengen. Oeffentliche Bekanntmachungen und Prüfungen waren bestimmt, das Interesse aller für den neuen Anfang rege zu machen. Um aber schnell weiter zu kommen, richtete er eine Schullotterie ein, und ließ dazu Luthers Bibel, Arndts wahres Christenthum und Paradiesgärtlein und Luthers kl. Schriften mit Rambachs Vorreden drucken. Sofort gewann er dadurch 1744 ein Capital von 4000 Thalern und durch den weiteren Verkauf der Bücher eine dauernde Einnahme. Da wurden die Lehrer besser besoldet, die Freischüler vermehrt, ein besonderer Inspector angestellt, die Unterrichtszweige erweitert und der Versuch gemacht, durch einen Hauskauf für alle künftige Einrichtungen einen Mittelpunct zu gewinnen. Als endlich nach verschiedenen Versuchen am 29. März 1747 das Schulhaus des bisherigen Friedrichsstädtischen Gymnasiums für 1200 Thlr. erworben wurde, hatte Hecker schon den vorgesetzten Behörden die Pläne für die Gestaltung des Ganzen vorgelegt und deren Genehmigung nachgesucht. Am 9. Mai 1747 eröffnete er seine ökonomisch-mathematische Realschule. Erhaben ist der Anblick des Erfolges, der auf die aufopfernde treue Arbeit eines einzigen, einen großen Zweck verfolgenden Mannes gelegt wird. Francke's Lebensbild hatte sein Gegenbild gefunden. Die Curatoren der Dreifaltigkeitskirche waren ganz auf Heckers Seite mit dem größten Theile der Berliner; Friedrich der Große vernahm die Kunde von der neuen Gründung, die ganz in seinem Sinne war, mit der größten Freude und bezeugte ihm dies in eigener Audienz; im Jahr 1750 ernannte er ihn zum Ober-Consistorialrath. Die wichtigsten Privilegien — Buchhandlung, Apotheke, ein Patent auf neue Erfindungen, das Recht eine belehrende Zeitung herauszugeben, — ertheilte er um seinetwillen der Anstalt.

Es folgen die merkwürdigsten Jahre Heckers, welche der Durchführung der Idee der Realschule geweiht waren. Als ein richtiger Gedanke für jene Zeit war sie schon anerkannt: nur blieb nachzuweisen, daß ihm praktisch beizukommen sei. Mit seinen allgemeinen Grundsätzen für die Schule fand Hecker sein Zeitalter vorbereitet: man müße nur das Leben, wie es ist, zum Ausgangspuncte nehmen und bei der Bildung der Jugend den geraden und einfachen Weg zum Ziele einschlagen, jeden Umschweif und jede unpraktische Richtung ausschließen; nicht durch Regeln, sondern durch Anschauung müße man unterrichten; die blasse, unfruchtbare, dem kindlichen Geiste fremde Theorie müße der lebendigen Einübung weichen; an die Stelle dessen, was nur das Gedächtnis in Anspruch nehme und beschwere, müße man setzen, was den Verstand bilde und alle Geisteskräfte errege und beschäftige; in ein freudiges Jugendleben müße man auch in der Schule das heranwachsende Geschlecht, eben so das männliche, wie das weibliche, hineinziehen, damit es in höherem Alter mit gleicher Frische und Heiterkeit für die Berufspflichten sich wirksam erweise. Nicht Stunden der Qual und Langenweile sollten die Lehrstunden sein, sondern das Gemüth der Kinder für die Lehrgegenstände begeistern und immer durch inneres Interesse wach und voll Theilnahme erhalten. — Auch die ihm eigenthümlichen Ideen, durch die Wahrheit der bezeichneten Ansichten empfohlen, fanden überall Beifall und Hülfe.

Was bei dieser Realschule zuerst und vornehmlich als bezeichnend ins Auge fällt, war der Unterricht durch Bilder und Modelle. Zwar waren darin die Halleschen Stiftungen mit glänzendem Beispiel vorangegangen und Semlers Versuche in noch ausgedehnterem Umfange nachgefolgt, Hecker aber übertraf beide durch die Mittel, die er dafür verwendete, und durch die Erweiterung des Planes, den er dabei verfolgte. In dem Modellensaal der Realschule zu Berlin sollte nicht nur das gesammte Leben mit allen seinen Beschäftigungen allmählich hervortreten, um den einzelnen Schülern je nach ihrem eigensten Bedürfnis vorgeführt zu werden, sondern auch für Religion, Geschichte, Geographie, alle Lehrzweige, die bisherigen wie die neu eingeführten, z. B. Heraldik, Hydraulik,

Numismatik, Commercie, durch anschauliche, sinnliche Darstellung gesorgt sein. Gegenwart und Vergangenheit sollten sich unmittelbar neben einander finden. Hier finden sich neben Linealen, Reißschienen, allen Arten von Zirkeln, Meßstäben, Meßketten, Astrolabien, alle möglichen Maschinen, Gebäude, Schiffe, Pflüge, Mühlen, Säulen, Festungen, dazu vollständig assortirte Kaufmannsläden, Sammlungen zu Darstellung der Lederbereitung, des Seidenbaues, der Linnen- und Wollearbeit, endlich unter unzähligem anderem ein stattlicher römischer Triumphzug von ungeheurer Dimension; Mosis Stiftshütte, die Stadt Jerusalem, die Sündflut, Bunyans Reise eines Christen nach der Ewigkeit waren in Aussicht genommen. An Bildern erschienen durch Hähns Bemühungen nach einander: Vorstellung des brandenburgischen Hauses im Kupferstich, Vorstellung aller römischen Kaiser, biblische Portraits und Alterthümer, Kartensammlungen und Aehnliches. Ein botanischer Garten und eine Maulbeerpflanzung führten in das Leben der Natur selbst ein.

Diese vielfachen Bilder und Modelle repräsentiren die realen Elemente der neugegründeten Schule zunächst didaktisch. Von dem Lehrplan ist nichts ausgeschlossen, was Industrie und Gewerbe umfassen, was das bürgerliche Leben fördert, was dem Menschen als solchem unentbehrlich ist. Im Vordergrunde steht die Religion in der Form der Bibel- und Katechismuskunde; eine Anweisung zum erbaulichen Bibellesen enthielt die hier erschienene Bibelausgabe schon 1743; es folgte der kurze Inhalt der biblischen Bücher nebst der christlichen Glaubenslehre und den Lebenspflichten in einem Liede verfaßt, 1747, ein neues Testament, wo am Schluß jedes Capitels der Inhalt in ein Gebet aufgenommen war, 1752, die Glaubenslehren in Tabellen dargestellt, 1755, ein Sinnbild zur Erklärung des Katechismus und der Heilsordnung, 1758, und anderes. Ein nicht minderes Gewicht ward auf die Muttersprache gelegt, namentlich auf Redekunst und Epistolographie; auch die alten Sprachen wurden in den Kreis aufgenommen, nicht bloß die lateinische, sondern auch die griechische und hebräische; die neueren aber wurden eingeborenen Lehrern übergeben, Engländern, Italienern, Franzosen; zu den Wissenschaften, welche schon üblich waren, wie Mathematik, Physik, Geschichte, Geographie tritt alles hinzu, wozu irgend ein Bedürfnis vorhanden ist, wie Civil- und Militärbaukunst, Bergwerkskunde, Genealogie, alles dies, um die Schüler mit den bisher gewonnenen Resultaten durch Anschauung bekannt zu machen. Zu den mechanischen Fertigkeiten, Schreiben, Zeichnen, Singen kam hier ein eigentlicher musikalischer Lehrgang, Glasschleifen, Drechseln, Pappen, Lackiren und anderes hinzu. So war es möglich, hier alles zu lernen, was man wünschte; für gute Lehrer war in allen Fächern gesorgt, die Auswahl den Eltern und Schülern selbst überlassen, das herrschende Fachsystem verhütete die Nothwendigkeit, irgend etwas ohne eigene Neigung zu betreiben. Man erhob sich zur Idee einer Universalschule, eines „Pandocheum," wie ein Programm sich ausdrückt, einer Universität für Nichtstudirende.

Niemand wird Hecker auf diesem Wege nachgehen wollen; er unternahm mit kühnem Muthe ein Riesenwerk; wäre es bis in unser Jahrhundert fortgesetzt worden und den Fortschritten desselben gefolgt, welche Kosten wären der Realschule erwachsen und wo fände sich ein Glaspalast, alle diese Schätze aufzunehmen? und hätten alle Schulen diese Ausstattung erhalten sollen, wie viel von den Staatseinnahmen hätte dies erfordert? Die Neuheit der Sache brachte Hecker eine große Anzahl an Geschenken von allen Seiten, sonst wäre auch er damit gescheitert.

Aber jene Modelle repräsentiren zugleich das methodische Verdienst Heckers und damit die erfreulichste Seite seiner großartigen Thätigkeit. Studirende widmen ihrer Ausbildung mit Recht einen großen Theil der Jugendzeit bis zum männlichen Alter; die Nichtstudirenden müßen früh zu ihrer Lebensaufgabe geführt werden, um noch in jugendlichen Jahren die unentbehrlichen Vorstufen der gewählten Fächer in der Praxis zu durchlaufen. Heckers Kampf war daher gegen die übliche Weise, die Kinder schon aus den unteren Gymnasialclassen mit unvollkommener Aneignung nicht verstandenen

Stoffes in die Gewerbe einzuführen; etwas ganzes sollten sie in kürzester Zeit und zwar das erhalten, was sie unmittelbar brauchen könnten; daher unternahm er es durch die besten Methoden die Zeit der Schule abzukürzen. Modelle und Anschauung erschienen als Hauptsache; wie sie aber angewendet werden sollten, dies war zu ermitteln und darzustellen. Darin bestand ein Haupttheil der Lebensarbeit Heckers, jeden Unterrichtsgegenstand zwar den allgemeinen Principien gemäß, aber doch ohne Einseitigkeit nach dem in ihm selbst ruhenden Gesetze von innen heraus zu entwickeln. Dazu bedurfte es der ganzen Energie des Willens, welche die Hingabe an eine gute Sache und das Bewußtsein, daß er damit Gott und dem Vaterlande diene, in Hecker hervorrief, doch nicht in ihm allein, sondern auch in seinen Mitarbeitern und Gehülfen.

Es zeugt für sein volles Verständnis der Unterrichtsfrage, daß Hecker schon 1748 also nur ein Jahr nach Gründung der Realschule, die Bildung von Lehrern ins Auge faßte und für sie ein Seminar eröffnete und später (1766) auch die Nothwendigkeit eines „Mademoisellen-Seminars" erkannte. Wo er Techniker in der Stadt vorfand, zog er sie als Lehrer in die Schule; junge strebsame Leute schickte er aus, damit sie sich die nöthige Sachkenntnis und Anschauung erwerben möchten. So ward 1750 für Bergwerkskunde Sprengel in den Harz geschickt, und 1751 ein zweiter Lehrer mit demselben Auftrag ausgesendet. Aber die Einführung in die beste pädagogische Methode mußte in einer besondern Anstalt geleistet werden. Dafür fand Hecker in dem angegebenen Jahre einen ausgezeichneten Mitarbeiter an Joh. Friedr. Hähn, dem Verfasser kleiner Schriften für Eltern und Kinder, 1747, der 1753 auch die Stelle eines Inspectors erhielt (vgl. d. Art. Felbiger S. 345). Bis zum Jahre 1759 war dieser die Seele der Anstalt, gleichsam Auge, Ohr und Mund des Directors. Seine Schulschriften 1753—59, eine Zeitschrift, (Agenda scholastica 1751), seine methodischen Werke und Lehrbücher waren finanziell und in Beziehung auf den Unterricht von der höchsten Wichtigkeit. Hähn gieng ganz auf Heckers Ideen ein, und erfand zur Verwirklichung derselben die sogenannte Literalmethode, für welche er alle Lehrgegenstände in tabellarische Form brachte: er gab in tabellarischer Form die Glaubenslehre der Christen, 1754, heraus, und in demselben Jahre die Geometrie und Latein. Syntaxis, dann 1755 eine Tabelle, worauf die allgemeine Historie aller Reiche und Staaten in Asien, Afrika und Europa von Erschaffung der Welt bis auf Christi Geburt vorgestellt waren. Diesem merkwürdigen Manne folgte Johann August Christoph von Einem, 1759—68, arbeitete mit nicht minderer Treue bis zu Heckers Lebensende, stellte das ganze Schulsystem unter dem Titel „Glückselige Schulen" in mehreren Schulschriften auseinander und förderte die Absichten des Directors auf jede Weise und durch weiteres Fortarbeiten auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik.

Hierdurch sollte die Universalschule auch zu einer Normalschule werden. Allmählich empfieng jeder Unterrichtsgegenstand sein Gesetz und seine Regel. Zuerst ward der Elementarunterricht — Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen — bearbeitet. Wir erkennen, was man wollte aus der „Kurzen Anleitung" das Lesen ohne Buchstabiren zu erlernen, 1757, aus dem berlinischen ABC-, Buchst.- und Lehrbüchlein, 1757, dem zweiten Theil desselben, der die Kalligraphie, Orthographie, Epistolographie und die Rechenkunst enthält, und dem dritten Theile, welcher für die beiden ersten Theile die Lehrart darstellt. Dann folgten die übrigen Lehrgegenstände, Sprachen und Wissenschaften; für alle wurden Lehrbücher geschrieben und neue Methoden gesucht. Der Unterschied des Unterrichts der Knaben und Mädchen ward ebenfalls in die Betrachtung gezogen. Der Uebergang vom Leichten zum Schweren, die Nothwendigkeit deutlicher Anschauungen und Begriffe, die Förderung der Urtheilskraft, die möglichste Erleichterung des Unterrichts, die Handhabung und Möglichkeit einer festen Disciplin, die gleichmäßige und gleichzeitige Beschäftigung aller Schüler, und die Benutzung der vorzüglicheren und strebsameren für die schwächern und nachläßigern wurde als Hauptgesichtspunct allgemeiner Art mit Sicherheit festgehalten.

Eine solche Wirksamkeit blieb doch nicht ohne Gegner; der wichtigste Einwurf war der des Eigennutzes. Charakteristisch ist die Art, wie H. ihn selbst zurückwies, im J. 1750. „Zuletzt muß ich noch offenherzig anzeigen, daß, ob es mir zwar gleich viel gilt, ob man mich lobet oder schilt, rühmet oder tadelt, dennoch diejenige Art Leute mir unerträglich vorkommen, welche in dem Gedanken stehen, als wenn nach ihrem Exempel keine Menschen vorhanden, die ohne eigenes Interesse zum gemeinen Besten des menschlichen Geschlechts cooperiren würden. Solchen gebe hierdurch die sichere Nachricht, daß demjenigen, der auch nur mit einer halben Wahrscheinlichkeit darthun kann, daß seit den zehn Jahren meines Hierseins von der Einrichtung, Aufsicht und Direction der Schulanstalt schon ein Paar Schuhe profitirt habe, pro praemio et labore vom Haupt bis zu Fuß neu kleiden lassen wolle." Nach seinem Tode haben die Rechnungen der gesammten Schulverwaltung seine Uneigennützigkeit und Opferfreudigkeit in ein glänzendes Licht gesetzt. Er hat in den Jahren von 1748—68 42,976 Thlr. für die Anstalten geschenkt erhalten, aber keine einzige Jahresrechnung ohne Deficit geschlossen; man berechnete das Vermögen der Anstalten auf 58,643 Thlr. 9 Pf., die Schulden aber auf 9848 Thlr. 1 Sgr. 2 Pf. Er sagt in einem Briefe seiner letzten Jahre: „Betteln für die Realschule ist eine Kunst, die ich bisher nicht habe lernen können. Arbeiten steht mir eher an." Jener Erfolg ist in der That seiner Anstrengung, nicht seinen Bitten um Unterstützung zu verdanken.

Freunde und Gönner fand Hecker in hohem Maße; Friedrich II. stand an ihrer Spitze und gab ihm 1762 den Auftrag, damit das hier Geleistete dem ganzen Staate zu gute käme, ein Land-Schulen-Reglement zu entwerfen. Das Original findet sich von Heckers Hand geschrieben in dem hiesigen Archiv; der Entwurf ist als organisches Ganze der obersten Landesbehörde zur Begutachtung vorgelegt und nur mit unwesentlichen Bemerkungen von den Mitgliedern derselben begleitet worden; alles ist aus seinem Geiste und den Erfahrungen hervorgegangen, welche sich bereits in der Realschule bewährt hatten. Eigentlich ausgeführt worden ist es nicht, eben weil Hecker, was er selbst mit seiner Kraftanstrengung geleistet hatte, auf andere übertrug, die schwächer waren und unter noch schwierigern Verhältnissen arbeiteten.

Interessant ist es vorzüglich, zu beobachten, wie andere seinem Beispiele folgten und ähnliche Anstalten unter demselben Namen zu gründen suchten. Hecker erlebte 1756 die Entstehung einer Realschule in Wittenberg durch den kurfürstlich-sächsischen Vicepräsidenten Baron von Hohenthal, 1759 zu Stargard durch den Kriegsrath Wangerow zu Stettin und den Archidiaconus Hecker, 1763 zu Züllichau durch Steinbart, eine vierte zu Breslau durch den Minister von Schlabberndorf und Oberconsistorialrath Hermes, eine fünfte endlich in Erlangen durch Hofrath Groß und Prof. Harleß. Alle aber ohne Ausnahme sind früher oder später wieder eingegangen und geben den Beweis, mit welchen Schwierigkeiten die Entstehung solcher Institute zu kämpfen hat. Dagegen ward das von Hecker selbst gegründete Landschullehrerseminar schon im Jahr 1753 zu einem königl. Institute erhoben und hat später seine eigene selbständige Entwicklung gehabt. Nicht minder interessant ist der Uebergang der in der Berliner Realschule eingeführten Unterrichtsmethode in die katholischen Schulen Schlesiens und Oesterreichs, welche K. Bormann im Schulblatte für die Provinz Brandenburg 1859 und aus demselben durch besondere Abdrücke unter dem Titel „die Berliner Realschule und die katholischen Schulen Schlesiens und Oesterreichs" am 12. März, dem Geburtstage A. H. Francke's veröffentlicht hat.

Hecker war auch außer der Realschule bis in seine letzten Lebensjahre auf demselben Gebiete vollauf beschäftigt. Eine seiner bedeutendsten Thaten ist die Wiederherstellung des Waisenhauses zu Frankfurt an der Oder, welche er mit Weisheit und Geduld zu allgemeiner Befriedigung vollzog. Er starb am 29. Juni 1768.

Ich schließe diese Erzählung, indem ich die Inschrift, die er im Jahr 1749 auf die von ihm gegründete Schule setzen ließ: Scholae Trinitatis aedes in dei honorem

regis gaudium civium salutem juventutis institutioni dicatae, und die Verse mittheile, welche Hähn 1758 unter Heckers Portrait setzen ließ:

„In Gottes Kraft, Satanas Werk zu zerstören,
Dagegen des Heilandes Reich zu vermehren,
In Worten und Werken erbaulich zu sein,
Im Beten und Wachen, im Glauben und Lieben,
Im Hoffen und Dulden sich männlich zu üben,
Dienstfertig, beschäftigt mit Groß und mit Klein,
In Nöthen still, standhaft, stets Gott zu vertrauen,
Für allerlei Stände Pflanzgärten zu bauen,
Um Lehrer in Kirchen und Schulen zu ziehn:
Selbst Hand an den Bau des Reichs Gottes zu legen,
Die Schafe zu weiden, die Lämmer zu pflegen,
War Heckers Wunsch, Trieb, Lust, Werk, Arbeit, Bemühn."

Sein bleibendes Denkmal ist die königliche Realschule, in welcher sein Andenken nicht hoch genug geehrt werden kann. Durch ein Geschenk der Familie v. Mauderode besitzt seit 1847 das Directorathaus, welches er 1763 erbaute, sein Oelbild; im Saal des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums hat der Minister von Ladenberg 1850 seine Büste neben der von Spilleke aufstellen lassen. Sein klares Auge, sein ernstes, kräftiges Antlitz, seine männliche Haltung machen denselben wohlthuenden Eindruck, wie sein ganzes Leben. Er nimmt in der Geschichte der Pädagogik und der deutschen Schule für immer eine sehr bedeutende Stelle ein. **F. Ranke.**

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, geb. den 27. August 1770 zu Stuttgart, besuchte vom 7. Jahre ab das dortige Gymnasium, auf welchem er schon früh sich neben den Schularbeiten einem ziemlich ausgedehnten Privatstudium zuwandte; selbst philosophische Werke von Locke, Hume, Kant zog er in den Kreis seiner häuslichen Arbeiten. Im Jahr 1788 trat er in das theologische Stift auf der Universität Tübingen ein, wo er besonders Vorlesungen über die alten Classiker, über Theologie, Philosophie (hauptsächlich bei Flatt, einem Gegner Kants), Anatomie und selbst Botanik hörte. Im Stift wohnte Hegel einige Zeit mit Schelling zusammen; als Theolog predigte er mehrmals, aber ohne erheblichen Erfolg. Die französische Revolution machte auf ihn einen nachhaltigen Eindruck, welcher sich ungeachtet seines spätern politischen Conservatismus durch sein ganzes Leben erhielt. 1790 wurde H. Magister, 1793 Candidat des Predigtamts, die folgenden drei Jahre brachte er als Hauslehrer in der Schweiz zu, wo ihn besonders theologische und gelegentlich auch politische Studien beschäftigten. Von 1797—1800 war er Hauslehrer in Frankfurt a. M.; dort erfolgte die erste und wesentliche Ausbildung seines speculativen Systemes, so daß er sich jetzt für das Lehramt der Philosophie bestimmte und zu diesem Behuf 1801 an der Universität zu Jena habilitirte, wo er neben Schelling theils philosophische Vorlesungen hauptsächlich systematischer Art hielt, theils schriftstellerisch die Entwickelung der neueren Philosophie förderte (Differenz des Fichtischen und Schelling'schen Systemes 1801; kritisches Journal der Philosophie 1802—3). Durch den preußisch-französischen Krieg vertrieben gieng er, nachdem er eben seine Phänomenologie des Geistes vollendet, 1807 als Zeitungsredacteur nach Bamberg, von wo er im folgenden Jahre auf Niethammers Betrieb als Rector des neuorganisirten Aegidiengymnasiums nach Nürnberg berufen wurde. In diesem Amte, zu welchem 1813 die Stelle eines Schulraths bei dem dortigen Stadtcommissariat kam, war er bis 1816 thätig; abgesehen von seinem amtlichen Beruf, welchem er mit großer Gewissenhaftigkeit und Umsicht oblag, vollzog er in dieser Zeit den Abschluß seines Systems, welches er seinem Haupttheile nach in der von 1812—1816 erschienenen Wissenschaft der Logik (3 Bände) niederlegte. Im Jahr 1816 wurde H. als Professor der Philosophie nach Heidelberg berufen; nach zweijährigem dortigem Aufenthalt, innerhalb dessen er seine Encyklopädie der Philosophie herausgab, gieng er in gleicher Eigenschaft

nach Berlin, wo er theils schriftstellerisch (Rechtsphilosophie 1820; erneuerte Ausgaben der Encyklopädie; Aufsätze in den Jahrbb. für wissenschaftliche Kritik), theils durch seine zahlreich besuchten Vorlesungen, theils anderweitig (1820—22 Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungscommission; 1823 Bericht an das Ministerium über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien) eine höchst bedeutende und weitgreifende Wirksamkeit ausübte. Die hierin liegende Befriedigung sowie das Gefühl, daß er in einem großen und sorgsam verwalteten Staate eine einflußreiche Stellung einnahm, mag dazu beigetragen haben, ihn mit den damaligen Zuständen mehr zu versöhnen, als sich nach seinen früheren politischen Ansichten vermuthen ließ; wichtiger ist jedoch in diesem Bezuge, daß sein ganzes System, obschon es im Gegensatze zu Schelling die historische und ethisch-politische Betrachtung in ihren Bereich zog, sich wesentlich darauf richtete, die Ergebnisse des bisherigen geistigen Fortschritts begrifflich aufzufassen und in ihrer Entwicklung zu rechtfertigen, oder mit anderen Worten, daß das letzte Ziel und der Gesammtcharakter seiner Philosophie ein theoretischer und metaphysischer war, dem das Praktische und Reale nur zur Gründung und zur nothwendigen Voraussetzung diente. H. starb am 14. November 1831 an der Cholera. Rosenkranz, Hegels Leben 1844; Kapp, Hegel als Gymnasialdirector 1835; Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, 3 Bände, 1853—54; Haym, Hegel und seine Zeit, 1857, besonders S. 274—291. — Bei Hegels ausgebreitetem Wissen und praktischer Erfahrung im Schulwesen läßt sich von vorne herein annehmen, daß seine Werke einsichtsvolle Bemerkungen über Pädagogik enthalten; dieselben finden sich theils in seinen Gymnasialreden (im ganzen sechs) theils in dem vorerwähnten Bericht über den philosophischen Unterricht auf Gymnasien, theils in den Anmerkungen zur Encyklopädie niedergelegt, und zeugen überall von einer durch unmittelbare Anschauung geklärten Einsicht, welche unter Zurückweisung vorübergehender und dilettantischer Meinungen die altüberlieferten und bewährten Grundsätze der Erziehung aufrecht erhält. Hieher gehört zunächst seine Begriffsbestimmung der Pädagogik („die Pädagogik ist die Kunst den Menschen sittlich zu machen" Werke VII, 212), seine Bemerkungen über das Verhältnis der häuslichen Erziehung, welche er im Gegensatz zu Fichte mit Recht für sehr wichtig und zur Erweckung der Pietät und Liebe für unumgänglich hielt, zur Schule, über die Selbständigkeit des Lehrers gegen unbegründete Anforderungen der Eltern (in der sechsten Gymnasialrede), über die Nothwendigkeit der kirchlichen Erziehung (Thaulow I. S. 47), über die Einheit des menschlichen Geistes (in der dritten Rede), über Gewohnheit, Zucht und Strafen, über die Schwierigkeit, das Gedächtnis begrifflich zu bestimmen, gelegentlich obschon spärlich auch über die Anschauung und dgl. Als erfahrener Schulmann hebt er wiederholt und mit Nachdruck die Wichtigkeit der classischen Studien hervor,*) wobei er den Unterricht in der Philosophie als wohlthä-

*) Wir geben als Probe und Einladung zu weiterem Studium noch ein paar Stellen aus einer seiner Gymnasialreden (WW. XVI. S. 135 ff.): Die Vollendung und Herrlichkeit der classischen Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinctur für Geschmack und Wissenschaft gebe, und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine, äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müßen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, selbst, wenn man will, ihre Irrthümer und Vorurtheile einzusaugen und in dieser Welt einheimisch zu werden, der schönsten, die gewesen ist. — Der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, muß zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiatur, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Werth und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werthe, von absolutem Zwecke, der erst die Brauchbarkeit zu allem ausmacht, und den es wichtig ist in allen Ständen zu pflanzen. — Den

tiges Gegenmittel gegen die bloße Wortphilologie ansah; seine Kenntnis der Mathematik befähigte ihn, während seines Rectorats vertretungsweise auch in dieser Wissenschaft zu unterrichten. Wenn er in Uebereinstimmung mit dem Gange seines Systemes der Methode eine hohe Bedeutung auch im Unterricht beimißt (vgl. die sechste Rede), so verkennt er doch die Berechtigung der Lehrerindividualität nicht. Dies beweist in der ersten Gymnasialrede der schöne Ausspruch: „Diese Ueberlieferung (nämlich des schon vorhandenen Bildungsschatzes) muß einerseits mit treuer Bemühung geschehen, aber zugleich wird der Buchstabe erst durch den eigenen Sinn und Geist des Lehrers recht fruchtbringend. — Diese inwohnende Seele des Lehrers ist es, was die Wirksamkeit seines Unterrichts ausmacht." Auch einzelne praktische Bemerkungen zeugen von seiner Einsicht, so in der ersten Rede über die Wichtigkeit des Privatfleißes, ja eben daselbst mit einer für die damaligen Verhältnisse gewiß seltenen Vorurtheilslosigkeit über die geistige Bildungskraft militärischer Uebungen, welche durch einen Erlaß der bayri-

edelsten Nahrungsstoff nun und in der edelsten Form, die goldenen Aepfel in silbernen Schalen, enthalten die Werke der Alten, und unvergleichbar mehr als jede andern Werke irgend einer Zeit und Nation. — Dieser Reichthum aber ist an die Sprache gebunden, und nur durch und in dieser erreichen wir ihn in seiner ganzen Eigenthümlichkeit. Den Inhalt geben uns etwa Uebersetzungen, aber nicht die Form, die ätherische Seele desselben. Sie gleichen den nachgemachten Rosen, die an Gestalt, Farbe, etwa auch Wohlgeruch, den natürlichen ähnlich sein können; aber die Lieblichkeit, Zartheit und Weichheit des Lebens erreichen sie nicht.... Die Sprache ist das musikalische Element, das Element der Innigkeit, das in der Uebersetzung verschwindet, der feine Duft, durch den die Sympathie der Seele sich zu genießen giebt, aber ohne den ein Werk der Alten nur schmeckt wie Rheinwein, der verduftet ist. Mit dem mechanischen Momente der Spracherlernung verbindet sich sogleich das grammatische Studium, dessen Werth nicht hoch genug angeschlagen werden kann, denn es macht den Anfang der logischen Bildung aus. Die Grammatik hat die Kategorien, die eigenthümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalte; in ihr fängt also der Verstand selbst an, gelernt zu werden. Diese geistigsten Wesenheiten, mit denen sie uns zuerst bekannt macht, sind etwas höchst faßliches für die Jugend, und wohl nichts Geistiges faßlicher, als sie; denn die noch nicht umfassende Kraft dieses Alters vermag das Reiche in seiner Mannigfaltigkeit nicht aufzunehmen; jene Abstractionen aber sind das ganz Einfache. Sie sind gleichsam die einzelnen Buchstaben, und zwar die Vocale des Geistigen, mit denen wir anfangen, um es buchstabiren und dann lesen zu lernen. — Alsdann trägt die Grammatik sie auch auf eine diesem Alter angemessene Art vor, indem sie dieselben durch äußerliche Hülfsmerkmale, welche die Sprache meist selbst enthält, unterscheiden lehrt; um etwas besser, als jedermann roth und blau unterscheiden kann, ohne die Definitionen dieser Farben nach der newtonischen Hypothese oder einer sonstigen Theorie angeben zu können, reicht jene Kenntnis vorerst hin, und es ist höchst wichtig, auf diese Unterschiede aufmerksam gemacht worden zu sein. Denn wenn die Verstandesbestimmungen, weil wir verständige Wesen sind, in uns sind, und wir dieselben unmittelbar verstehen: so besteht die erste Bildung darin, sie zu haben, d. h. sie zum Gegenstande des Bewußtseins gemacht zu haben, und sie durch Merkmale unterscheiden zu können. — Indem wir durch die grammatische Terminologie uns in Abstractionen bewegen lernen und dies Studium als die elementarische Philosophie anzusehen ist, so wird es wesentlich nicht bloß als Mittel, sondern als Zweck, sowohl bei dem lateinischen als bei dem deutschen Sprachunterricht betrachtet. Der allgemeine oberflächliche Leichtsinn, den zu vertreiben der ganze Ernst und die Gewalt der Erschütterungen, die wir erlebt (1809), erforderlich war, hatte, wie im übrigen, so bekanntlich auch hier das Verhältnis von Mittel und Zweck verkehrt und das materielle Wissen einer Sprache höher, als ihre verständige Seite geachtet. — Das grammatische Erlernen einer alten Sprache hat zugleich den Vortheil, anhaltende und unausgesetzte Vernunftthätigkeit sein zu müßen; indem hier nicht, wie bei der Muttersprache, die unreflectirte Gewohnheit die richtige Wortfügung herbeiführt, sondern es nothwendig ist, den durch den Verstand bestimmten Werth der Redetheile vor Augen zu nehmen und die Regel zu ihrer Verbindung zu Hülfe zu rufen. Somit aber findet ein beständiges Subsumiren des Besonderen unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen Statt, als worin ja die Form der Vernunftthätigkeit besteht. Das strenge grammatische Studium ergiebt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel. D. Red.

schen Regierung vom Jahr 1810 für die erwachsenen Schüler angeordnet waren. Allein ungeachtet dieser durch vielfache Stellen bekundeten pädagogischen Einsicht, ungeachtet Hegel selbst eine Staatspädagogik zu schreiben beabsichtigte (Rosenkranz S. 254) und ungeachtet des Eifers, mit welchem er wiederholt und unter sorgfältiger Benutzung seiner schulmännischen Erfahrung seine Hefte für den Unterricht in Philosophie und Religion umarbeitete, ist er doch von einer selbständigen Bearbeitung der Pädagogik oder auch nur von einer besonderen Berücksichtigung derselben innerhalb des Systems ferne geblieben. Der Grund hiervon dürfte wesentlich in der ganzen Richtung seines Systems zu suchen sein, nach welchem er unter Zurückstellung der natürlichen Individualität und Verschiedenheit der Menschen das Wirkliche und Wahre nur in den allgemeinen Gesetzen und Formen des Geistes erblicken konnte; zu denen sich deshalb jedermann unter Aufgebung seiner Besonderheit hinanzubilden habe. Auch bei Fichte findet sich die Forderung, daß alle Erziehung des Einzelnen sich nach dem Gemeinzwecke zu richten habe, aufs strengste ausgeprägt, so daß beide Philosophen gleich Platon und Aristoteles wohl an eine Staatspädagogik denken konnten; allein während Fichte hierbei von dem Einzelwillen ausgieng und diesen zwar zu regeln und zu versittlichen, aber in seiner selbständigen Kraft zu erhalten und zu praktischen Zwecken zu bilden strebte, und während eben derselbe seine Erziehung doch hauptsächlich auf dem Boden einer bestimmten Volksthümlichkeit, also auch einer natürlichen Grundlage thätig dachte, so galt es bei Hegel für die wesentlichste Aufgabe der Erziehung, den Menschen seiner natürlichen Bestimmtheit zu entkleiden, ihn mittelst Gehorsams und Unterordnung unter die allgemeine Sittlichkeit zu bilden oder, wie er selbst sagt, „an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit zu tränken" (W. W. I. 399) und somit von dem Boden der hiesigen Wirklichkeit in den Aether der Idee emporzuheben. Dieser Grundsatz, daß die Erziehung den Menschen von seiner zufälligen Natürlichkeit, von dem Stande der Roheit, Ungerechtigkeit und Sündhaftigkeit zu erlösen und durch Erkenntnis und Zucht zum Empfangen des allgemeinen Geistes zu befähigen und zu führen habe, kehrt bei H. wiederholt in mannigfachen Ausführungen wieder. So in der dritten Gymnasialrede: „Dies ist der Hauptzweck der Erziehung, daß diese eigenen Einfälle, Gedanken und Reflexionen, welche die Jugend haben und machen kann, und die Art, wie sie solche aus sich haben kann, ausgereutet werde; wie der Wille, so muß auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen." Und in den Anmerkungen zur Encyklopädie (WW. VII. B. S. 82.): „Man darf die Eigenthümlichkeit des Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres, ins blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselben zu studiren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigenthümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familie geduldet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung." So versteht sich denn, daß, wiederum im Gegensatz gegen Fichte, gegen dessen Vertrauen auf die Jugend zur Zeit der vaterländischen Kämpfe Hegel sich gelegentlich sehr abschätzig ausspricht, der Gehorsam als der Anfang der Weisheit bezeichnet wird, weshalb dem Knaben ein Handeln nach eigenem Belieben nicht zu gestatten sei. Wie wahr indes dies alles sei, es ist doch nur die eine Seite der Wahrheit. Gewiß ist es der Zweck der Erziehung, den natürlichen Menschen zur Uebereinstimmung mit dem allgemeinen Sittengesetz umzubilden und ihn in der Ideenwelt als dem allgemeinen Bildungsschatze heimisch zu machen; allein es ist nicht minder nothwendig, daß ihm hierbei seine geistige Eigenthümlichkeit und selbständige Kraft erhalten bleibe, weil er sonst zu einem frischen und zuversichtlichen Handeln nicht befähigt sein würde und weil auch in dem Reich des Geistes die lebendige Mannigfaltigkeit der Einzelnen ihre volle Berechtigung hat. Das Subject soll nicht in der Objectivität aufgehen und

seine besondere Farbe verlieren, sondern durch und an dem Object soll es sein eigenstes Wesen bilden und kräftigen; die Erziehungskunst wird indes hierzu nur dann verhelfen, wenn sie den subjectiven Bedingungen der Erziehung, der Besonderheit der einzelnen Geisteskräfte, ihrem nothwendigen Verhältnis zu einander und ihrer Uebung durch einander eine größere Theilnahme zuwendet, als dies bei Hegel geschehen ist.

Schrader.

Hegius, Alexander (Quellen: Hamelmann opera genealog. histor. Lemgov. 1711, S. 324 ff.; Meiners, Lebensbeschreibungen berühmter Männer, Bd. 2, S. 364 ff.; Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung in Deutschland von Erhard, Bd. 1, S. 416; Raumer, Gesch. d. Pädagogik, I, S. 88; auch Hagen, Deutschlands literar. u. relig. Verh. im Reformationszeitalter, 1, S. 135).

Hegius wird unter den ausgezeichneten deutschen Schulmännern und Humanisten aus der 2ten Hälfte des 15. Jahrhunderts, welche aus den Bruderhäusern der Hieronymianer hervorgiengen, genannt als Schüler des Thomas a Kempis in Zwolle,*) neben Johann Wessel (geb. 1420), Rudolf Lange (geb. 1439), Graf Moritz von Spiegelberg, Rudolf Agricola (geb. 1443, vgl. d. Art.), Ludwig Dringenberg (geb. 1450), und andern, und als Lehrer des Desiderius Erasmus (s. d. Art.), welcher nach seinen eigenen Angaben in seiner Selbstbiographie von seinem 9ten bis 13ten Jahr (1476—1480) in der Schule zu Deventer, deren Rector Hegius war, unterrichtet und erzogen wurde. An mehreren Stellen seiner Schriften spendet Erasmus diesem seinem Lehrer ein ausgezeichnetes Lob und meint, „Momus selbst hätte vielleicht nur das eine an ihm tadeln können, daß er den Ruhm mehr als billig vernachläßigte und sich wenig um die Nachwelt bekümmerte."

Alexander Hegius hat seinen Namen „Hegius" wie Thomas a Kempis, Ludwig Dringenberg u. a. von seinem Geburtsort Heeck in Westfalen. Die Angaben über die Zeit seiner Geburt bewegen sich zwischen 1420 u. 1443. Die erstere Zahl dürfte zu weit zurückgreifen, wenn die Angabe bei Hamelmann richtig ist, daß Rudolf Lange, geb. 1438, ein Mitschüler des Hegius in Deventer gewesen. Noch weniger stimmt diese Zahl zu der Aeußerung des Erasmus (Erhard, S. 417), wenn er den Hegius einen Schüler des 1443 gebornen Agricola nennt. Mag diese Angabe auch noch so uneigentlich gefaßt werden, so kann doch der Schüler nicht 23 Jahre älter sein als der Lehrer. Die letztere Zahl, welche Erhard a. a. O. annimmt, stimmt nicht zu der Angabe, die sich nach Raumer bei einem der Schüler des Hegius findet, daß er 1498 zu Deventer in hohem Alter gestorben sei. Man wird wohl, da eine bestimmte Zahl sich nicht feststellen läßt, am sichersten gehen, wenn man die Geburt des Hegius in die Zeit etwa zwischen 1430 und 1440 verlegt.

Nachdem Hegius zuerst in Basel und dann in Emmerich eine Schule geleitet, eröffnete er die Schule in Deventer, nicht wie Erhard a. a. O. behauptet 1480, sondern schon um 1470, da ja Erasmus, wie oben gesagt, 1476 dahin kam. Diese Annahme stimmt auch zu den bei Raumer verzeichneten Angaben, daß Hegius, der 1498 starb, 30 Jahre lang an der Spitze der Schule zu Deventer gestanden habe.

Aus der Schule der Hieronymianer (s. d. Art.) hatte er die gedoppelte Richtung einerseits auf theologische Contemplation und Ascese, andererseits auf Erziehung und Unterricht mitgenommen. Wenn die erstere Richtung bei den älteren Hieronymianern (Gerhard de Groote, Florentius, Thomas a Kempis) die vorherrschende war, so gewann bei der jüngeren Generation die zweite Richtung besonders unter dem Einfluß derjenigen Schüler jenes Bruderhauses das Uebergewicht, die sich nach Italien begeben und dort das frisch

*) Die gegen diese Ansicht geltend gemachten Bedenken (s. d. Art. Hieronymianer) sind, wie wir glauben, insofern vollkommen berechtigt, als behauptet werden will, Thomas von Kempen habe diese seine Schüler nach Italien gewiesen. Das Letztere erscheint auch uns höchst unwahrscheinlich.

erwachte Leben des Humanismus aus eigener Anschauung kennen gelernt hatten. Diese letzteren, Rudolf Lange, Rudolf Agricola, Moritz von Spiegelberg sind auf Alexander Hegius, der nie in Italien war, von großem Einfluß gewesen. Es beweisen dies seine Schriften und seine vieljährige Thätigkeit als Schulmann.

Von seinen Schriften, welche übrigens zu den größten literarischen Seltenheiten gehören, erschien zu Deventer 1503 eine Sammlung, deren einzelne Stücke Erhard a. a. O. S. 424 ff. angiebt. Auf dem Titel jener Sammlung heißt er Gymnasiarcha diligentissimus, artium professor clarissimus, philosophus, presbyter, poeta utriusque linguae doctus. Schon hieraus ersieht man, daß er die in jenen Zeiten noch seltene griechische Sprache mit Eifer betrieb, wobei ihm sein Freund Agricola, wie es scheint, besonders Vorschub leistete. Vielleicht bezieht sich darauf die oben angeführte Aeußerung des Erasmus, daß Hegius Agricola's Schüler gewesen. Seine Kenntnis des Griechischen rühmt auch einer seiner Schüler Johann Murmelius, der Lehrer des kürzlich von Classen in einer Monographie gefeierten Jacob Micyllus aus Straßburg, wenn er ihn bezeichnet als einen homo graecae ac latinae linguae cum primis eruditus. In der genannten Sammlung seiner Schriften ist eine besondere Abhandlung von Hegius genannt: de utilitate graecae linguae. „Wer Grammatik, Rhetorik, Mathematik, Geschichte, die heil. Schrift verstehen will," sagte er zu seinen Schülern, „der lerne Griechisch." (Raumer a. a. O. S. 89.) „Den Griechen haben wir alles zu danken." Sonst finden wir unter seinen Schriften neben einigen theologischen Arbeiten hauptsächlich solche verzeichnet, die sich auf Gegenstände des Unterrichts, Physik, Moral, Grammatik, Rhetorik, Kritik, oder auf diejenige Seite der Philosophie beziehen, nach welcher sie die Pädagogik nahe berührt. Hieher gehören einige psychologische Themen, so περὶ ψυχῆς, de sensibus, περὶ τέχνης καὶ ἀτεχνίας. Briefe, welche sich unter seinen Werken finden, unter welchen namentlich einer an Rudolf Agricola und Johann Wessel, behandeln pädagogische und kritische Gegenstände. Auch Hymnen, Elegien, carmina gravia et elegantia sind in dem obengenannten Titel seine gesammelten Werke genannt.

Uebrigens tritt seine schriftstellerische Thätigkeit gegenüber von seiner Wirksamkeit als Schulmann bedeutend in den Hintergrund. Hegius versammelte in Deventer einen auserlesenen Kreis von Schülern um sich, unter welchen wir außer den schon genannten Erasmus und Johann Murmelius noch erwähnen: Hermann von dem Busch, Johann Cäsarius aus Jülich, einen der ältesten Herausgeber von Plinius Naturgeschichte, Conrad Goclenius, Professor in Löwen, Lehrer von Johann Sturm, Joseph Horlenius, Rector der Schule zu Herford, Otto Beckmann, den ersten Professor der Eloquenz auf der Universität Wittenberg. Ferner war der nachherige Papst Adrian VI. als Knabe Hegius Schüler zu Deventer. Eine Reihe ausgezeichneter Lehranstalten wurden durch Männer aus seiner Schule gegründet und in langjährigem Ruhm erhalten; so zu Münster, Herford, Zwolle, Gröningen, Hamm, Dortmund, Minden. Das gemeinsame Streben aller dieser Männer war neben dem mehr oder weniger nachhaltigen Eifer für das Griechische gerichtet auf Verbannung der schlechten scholastischen Schulbücher, z. B. der grammatica Alexandri, gemma gemmarum, disciplina Scholarium etc., wogegen die Schüler zu den Classikern selbst hingeführt wurden, sodann auf Reinigung der latein. Sprache von den allgemein gangbar gewordenen barbarischen Worten, Redensarten und Versen. Ein anschauliches Bild von jenem Latein geben die nicht sehr lange nach Hegius erschienenen Epistolae obscurorum virorum. — Indessen wird neben der lehrenden Tüchtigkeit des Alexander Hegius auch sein Wirken als Erzieher gerühmt. Ein tadelloser Lebenswandel erwarb ihm verdiente Achtung. Seine uneigennützige Sorgfalt für alle, besonders für die unbemittelten Schüler, seine Bemühungen auch für das Fortkommen derer, die seine Schule verlassen, sicherte ihm die Anhänglichkeit, Liebe und Dankbarkeit derselben.

Einer seiner berühmtesten Schüler, Hermann von dem Busch, hat folgendes Epigramm auf seinen Tod gemacht:

Functus Alexander tumulo jacet Hegius isto,
Tu cave ne plantis laesa sit umbra tuis.
Hoc duce Westphalos intravit Graecia muros,
Et Monastriacas Pegasus auxit aquas.

Hirzel.

Heimatsinn. Die pädagogische Bedeutung der Heimat und des Heimatsinns schließt sich augenscheinlich nahe an das in dem Artikel Familie, Familiensinn bereits Erörterte. Die dort gegebene Literatur aus der Ethik im allgemeinen wird daher auch hier anzuführen sein; für die besonderen Beziehungen aber können wohl außer Riehls bedeutungsvollen Büchern auch die in der Encyklopädie oft citirten Briefe von Wiese genannt werden; ja selbst an die pathologische und psychiatrische Literatur über das Heimweh, von Andresse, Zangerl, Castelnau wird erinnert werden dürfen.

Die Heimat ist die Umgebung, in welcher der Mensch ins Leben tritt und heranwächst; in ihr fühlt er sich zu Hause. Wie der Boden für den Baum, der Früchte tragen soll, so ist sie die Basis für das sittliche Leben des Menschen. Insofern ist die Heimat im besondern Sinne zunächst das Haus, und mit diesem und in demselben allerdings dann die Familie. Aber auch da, wo eine Familie in der eigentlichen Bedeutung des Worts nicht besteht, kann ein Heimatsinn für ein Haus sich entwickeln, selbst in der Institutserziehung, ja in der phalanstereartigen Kaserne wird es noch möglich sein. Und über das Haus hinausgreifend heftet sich an das Dorf oder an die Stadt, an die Provinz, an das Land, in welchem man geboren ist, der Sinn für die Heimat, und wird zum Gefühl für ein Vaterland.

An sich ist somit der Heimatsinn etwas gegebenes, wie die Heimat selbst. Die socialpolitische Bedeutung, und demgemäß auch die pädagogische Aufgabe der Beachtung und Pflege des Heimatsinnes liegen ebenfalls auf der Hand. Man ist sich in der neuern Zeit dessen mehr bewußt geworden, weil in der That von mehreren Seiten Gefahr vorhanden war seiner verlustig zu werden. Unsere sogenannten unechten Stände, der wandernde Beamtenstand zum Beispiel, die aus einem Lande in das andere ziehenden Universitätsprofessoren voran, sind meistens durch die Umstände so gestellt, daß ihre Kinder keine so wirkliche und feste Heimat mehr haben, wie ein Bauern- oder Bürgerskind, oder auch ein Adelskind, das im väterlichen Hause, an dem Ort, wo das Geschlecht gelebt hat, erzogen wird. Das Vaterhaus als solches, mit seinen von den frühen Tagen der Kindheit unserm Gedächtnis fest eingeprägten Winkelchen und Spielplätzen, mit der heitern Hausflur und dem Hof, und mit den stillen, etwas unheimlichen Dachböden, wo ein Residuum eines Hausgeistes umgeht, — das Haus der Väter ist die Basis eines rechten Heimatsinnes. Jene gewaltige Macht, welche die heimische Wohnung auf den Geist und das Gemüth des Kindes übt, während es sich frei und leicht in derselben bewegt, ist im wesentlichen ganz dasselbe, was uns später einen bestimmten Thätigkeitskreis werth macht und liebgewinnen läßt, in welchem wir heimisch und, wie man mit Recht sagt, zu Hause werden: die Gefühle der gelingenden Thätigkeit haben sich eng mit dem Gegenstande verflochten und werden an ihm froh; jede Seite, von welcher wir ihn ansehen, ist mit uns selbst in eine Beziehung getreten, jede Einzelnheit läßt uns fühlen, daß wir des Ganzen mächtig sind, und all unser Thun und Fühlen verläuft sicher und mit Behagen in der eingelebten Bahn.

Solch ein Vaterhaus aber findet sich in Deutschland selten mehr recht in Städten, wo die Bauweise der französischen oder anglo-amerikanischen Mietkasernen aufgekommen ist. In diesen modernen Wohnungen ist für Kinder gar kein Territorium mehr: kein geräumiger Vorplatz, auf welchem man die Grübchen in den rothen Fließen und die Wege alle kennt, in denen die Marmel am liebsten laufen; keine Wand für den Anwurf mit dem Ball, kein Hof zum Spielen, mit einem fröhlich sprudelnden Brunnen, und mit der ganzen Poesie der Kinderphantasie, die sich an das lebendige Wasser knüpft.

Welches Sinnen weckt die Stelle, wo der klare Abfluß, der ein köſtliches kleines Bäch- lein gebildet hat, an dem man Teiche bauen konnte, geheimnisvoll in die Erde ſich ver- ſenkt! Da iſt ein Ahnen des Naturlebens, wie es mitten im Leben und Treiben der Menſchen waltet und ihnen dient: und zugleich ein Einleben in die Natur des Hauſes und der Heimat, ja in ihre Geſchichte, was einen vortrefflichen Boden legt für den ſpäteren Unterricht aus den Büchern! Wer Aehnliches nie gehabt hat, weiß es nicht zu ſchätzen! Ein altes Haus mit einem hiſtoriſchen Zug und Duft hat auch als Schulhaus einen beſondern Reiz und Werth: Kloſterſchulen und ähnliche Gebäude ſind wahre Burgen für den Heimatſinn der Schüler. Wo jedes Zimmer ſein eigenes Geſicht hat, da hat eine Promotion in eine höhere Claſſe noch eine andere Bedeutung als wo eines ausſieht wie das andere, mit einer Numer bezeichnet, welche noch dazu häufig gewech- ſelt wird, kurz wo alles kalt, uniform, und meiſt auch übelriechend iſt wie in einem modernen Fabrikgebäude. Heut zu tage giebt es freilich eine große Menge Leute, die nicht wiſſen, in welchem Hauſe ſie kleine Kinder waren; auch ſpäter wechſelten ſie die Heimat eben auch öfters, die Liebe zu ihr ward etwas mehr oder weniger zerſtreutes, keinen feſten Halt in der Vorſtellung, man möchte ſagen in der eingeborenen Idee mehr findendes, am Ende wirklich abſtractes. Das hat ſeine Folgen. So mancher Vater- landstragöde hat in der That nie ein Vaterhaus geliebt!

Romantiſche Klagen wollen wir indeſſen hier nicht anſtimmen: ſie helfen nichts, und ſind am Ende doch auch nur einſeitig. Denn in der That, ſo werthvoll ein ſolches gut altbürgerliches oder ländliches Haus, für Kinder immer ein Schloß, auch ſein mag, ſo iſt es doch ſelbſtverſtändlich nicht der Bau von Stein und Holz allein, an welchem der Heimatſinn im Kinde erwacht und wodurch die Heimat ihm theuer wird. Auch ſolche Kinder, welche mit ihren Eltern öfters ausgezogen ſind aus einer Mietwohnung in die andere, ja aus einem Wohnort in den andern, kennen den Heimatſinn und fühlen ſeinen Zug. Denn über das Nächſte hinaus wird die Heimat dem Gemüthe namentlich auch theuer durch die Eindrücke aus weiterem Geſichtskreiſe: „aus meiner Gegend" wie man ſagt, aus der Volksweiſe und Sitte und Sprache, welche die Kinder aus dem Verkehr mit andern Kindern und mit erwachſenen Eingebornen ſich aneignen, und zwar mit einer ganz unmittelbaren und naiven Vollkommenheit, oft mit überraſchender Virtuoſität. Man erkennt dieſes Hervorwachſen aus der Heimat ja namentlich auch daran, daß ſie ſelbſt gegen die Intention der Eltern, oft mit beſonderer Vorliebe die Eigenheiten der Provinz annehmen, in welcher ſie ihre Jugend verleben: kurz, daß ſie ſich recht eigent- lich als Kinder des Landes fühlen. Sicherlich iſt dieſe Thatſache ein bedeutſames Mo- ment für die Erklärung geſchichtlicher Erſcheinungen; daß z. B. aus den Franken Chlod- wigs Franzoſen, aus Normannen Italiener, Engländer, ja Ruſſen geworden ſind. Die erſte Generation der Ausgewanderten wird aber vielleicht darum oft eine ſo heilloſe, weil die Eltern die neue Heimat verachten oder verwünſchen, weil ſie viel vermiſſen von der alten, welche die jungen nie geſehen haben. Da kommt der Heimatſinn in Colliſion mit dem Familienſinn; und das erzeugt ſchlechte Gemüthszuſtände. Ganz in gleicher Art iſt die ſittliche Schlechtigkeit der Mulatten ohne Zweifel darin mit begründet, daß der halbblütige Sprößling den weißen Vater beneidet oder haßt, und die ſchwarze Mutter verachtet. Er hat keinen Boden in der Zone, in der er erzeugt iſt.

Es iſt wohl Pflicht hier darauf aufmerkſam zu machen, daß die Pädagogen ſich da und dort am Heimatſinn zu verſündigen ſcheinen, wenn ſie in beſter Abſicht provin- zielle Beſonderheiten zu unterdrücken unternehmen. Wenn es dabei vollends vorkommt, daß ſie nur eine andere ebenfalls provinziell gefärbte Manier an die Stelle der ver- folgten und verhöhnten einbleuen wollen, ſo iſt das ſicherlich weder im Intereſſe der Bildung noch der Erziehung. Auch hier gilt es, daß summa reverentia puero debe- tur: man muß zart und behutſam verfahren, und nicht roh ausreißen wollen, was die, welche ihm die Liebſten und Höchſten ſind, die Seinen, gepflanzt haben und ſelbſt ebenſo halten. Gewiß wird ſo manchmal der Keim ſtiller und zäher Oppoſition auch gegen

das Bessere tief eingesenkt in die ganze Stimmung des Betreffenden: so tief, daß er sie auch später kaum mehr ausrotten kann. In der Schule sorgen auch ohnedies gewöhnlich die Mitschüler dafür, daß allerlei abgeschliffen wird, was in die neue Umgebung nicht paßt. Diese Jugend ist ohne Barmherzigkeit. Napoleon Bonaparte's erste Zeit in der Militärschule zu Brienne, wo der neunjährige Corse mit seinem fremdartigen Idiom von den andern geneckt und gequält ward und scheu wie ein eingefangener Raubvogel sich in einer Ecke hielt, giebt eine gute Illustration dazu. Er gewann einen Lehrer herzlich lieb, der sich seiner annahm, und lernte durch ihn in kurzer Zeit das rechte Französisch. Noch auf Sanct Helena hat er sich lebhaft daran erinnert. — Wenn ein Kindergemüth auf solche Weise in herzlose fremde Umgebungen kommt, in welcher es durch Härte und Hohn der Verzweiflung nahe gebracht wird, kann sogar eine krankhafte Sehnsucht nach der Heimat, ein Heimweh entstehen, in welchem es auch körperlich dahin schmachtet. Es sind Fälle bekannt, in welchen sich dieses Sehnen zu jener melancholia nostalgica steigerte, in der ein schleichendes Fieber den Kranken dem Grabe zuführt, wenn er nicht eine Heimat gewinnen kann. Allerdings wird, wie alle psychischen Krankheiten im kindlichen Alter selten sind, so auch diese Form des Trübsinns nur ausnahmsweise wirklich ausgebildet vorkommen. In geringerem Grade aber hat sie schon oft zu Handlungen der Verzweiflung geführt, deren Ursprünge erst die neuere Zeit beachtet hat.

Als ganz verkehrt ist ferner von unserem Gesichtspuncte aus das moderne Extrem zu bezeichnen, nach welchem die Schule das Haus absorbiren und überflüßig machen will. Das selbständige Schulwesen der neuen Zeit ist überhaupt erst recht aufgekommen mit der Reformation und der modernen Souveränität der Fürsten, mit der Staatsidee des sechzehnten Jahrhunderts. Gerade wie aber diese sich noch nicht frei gemacht hatte von den Reminiscenzen des Mittelalters, so gieng auch der patriarchalische Geist desselben noch durch die neuen Schulen. Der Schulmeister handhabte väterliche Auctorität und Hausordnung. Die Schulbücher waren Hausbücher und blieben es lange; sie wurden immer wieder abgedruckt, nicht in „neuer gänzlich umgearbeiteter" Auflage. Ist doch in alten protestantischen Schulordnungen ausdrücklich gesagt, daß „grammatica Philippi für alle Zeiten" solle Schulgrammatik bleiben. „Wisset ihr nicht, sagt Riehl von den Hausbüchern, daß auf solchen ererbten, von Kindesbeinen an gekannten Büchern ein ganz anderer Segen ruht, als auf gekauften? Jene lebt man durch, diese liest man. Darum war auch ein eigener huldreicher Zauber in der alten Weise, wie die Lehrbücher von Geschlecht zu Geschlecht sich forterbten und brauchbar blieben, während der grelle Individualismus der modernen Lehrerwelt sich auch darin zeigt, daß jeder Schulmeister mit einem eigenen Lehrbuch experimentiren kann." In der alten Weise konnte es aber nun natürlich nicht immer fortgehen. Gerade wie nämlich fernerhin die politische Entwickelung nicht stehen blieb bei der Blüte der neuen Fürstengewalten, sondern allmählich neue Gedanken über die Rechtsordnung des Staats in die öffentliche Meinung übergiengen, so gieng es auch mit der Schule. Es ward mit dem Glauben an die patriarchalische Auctorität zugleich auch der Glaube an die Auctorität des Hausvaters angegriffen, und somit die des Schulmeisters, der wie wir sahen eine Art von Hausvater und Hausherr gewesen war. Da begründete Basedow, selbst dem elterlichen Hause entlaufen, weil er die Zucht seines Vaters, eines barbarischen Perückenmachers, nicht ertragen konnte, den durch Locke und Rousseau vorbereiteten Philanthropismus, welcher Hand in Hand geht mit dem Weltbürgerthum, beziehungsweise der Heimatlosigkeit. Auch in den Gebieten des Wissens war übrigens der Prophet des Systems nirgend recht zu Hause. Diese moderne Erziehung trieb zunächst nun nicht bloß den Geist der häuslichen Zucht, wie des echt häuslichen und heimischen Behagens aus der Schule, sondern sie suchte geradezu die Schule an die Stelle des Hauses zu setzen. Hierin arbeiteten diese Lehrer, ohne es zu wissen, dem bureaukratischen Staat vortrefflich in die Hände, welcher ebenfalls alles eigenthümliche sociale

Leben verneinte und daher den Sieg der reinen Schulerziehung nach Kräften förderte. Es war eine Zeit, wo dem Hause die Berechtigung eines selbständigen sittlichen Kreises im öffentlichen Leben gar nicht mehr zuerkannt werden wollte; der echt germanische Satz „my house is my castle“ galt ohnehin vor dem Polizeistaat nichts. Die Zucht- und Meisterlosigkeit aber jenes Geschlechts, welches Deutschlands tiefste Erniedrigung in der napoleonischen Zeit erlebt und zum Theil mitverschuldet hat, hieng nicht wenig mit diesen Zuständen zusammen. Die Leute, welche da obenaufkamen, sind solche, die ein Haus machen wollen, aber kein Haus haben: gerade wie in solcher Zeit Länder auf der Karte gemacht wurden, aber kein Vaterland. Selbstsüchtige, genuß- und herrschsüchtige Verstandesmenschen, Minister- und Tyrannenknechte, mit lauter Phrasen vom öffentlichen Wohl erfüllt, waren in Menge herangebildet worden, ohne allen historischen Sinn, ohne Pietät; auch der Heimatsinn war fast ganz überwunden, bei vielen Gebildeten wenigstens.

Wiederum sind wir hier auf die Aufgabe hingeführt, vom Heimatsinn aus die Liebe zum Vaterlande zu pflegen und zu nähren: aber die Vaterlandsliebe hat einen eigenen Artikel, und wir haben hier nur darauf hinzuweisen. Unbestreitbar nämlich wurzelt aller echte Patriotismus in unserm Heimatsinn, aber er fällt nicht mit ihm zusammen: denn der letztere gehört der Sphäre des Gefühls- und Gemüthslebens an, und verhält sich zur Vaterlandsliebe wie die Anlage und der Trieb zur bewußten Entwickelung und zu der Erfüllung einer ethischen Aufgabe. Nun aber ist diese sicherlich nicht ein Kosmopolitismus abstracter Art, eine allgemeine Weltverbrüderung, sondern jene Liebe zur Heimat, wie Odysseus sie hegte, der vieler Länder Städte und Menschen gesehen und freundlich und gewandt mit ihnen verkehrt, aber stets sich nach Hause und nach dem Weibe gesehnt hat. Sonderbar, es will fast scheinen als hätten die in diesem Punct bisher nicht sonderlich gut erzogenen Deutschen mehr Heimatsinn, als wahren Patriotismus. Im Auslande schwärmen wir alle für die Anklänge aus der Heimat, eine Melodie rührt uns bis zu Thränen, eine Speise von einer Landsmännin nach heimischer Art bereitet erfüllt das Herz mit feurigen Gefühlen. Aber welches Volk ist wiederum so bereit, sogar vor Fremden, auf das eigene Vaterland zu schmähen? Kein beschränkter Schulbube geringer Herkunft wird so arg und regelmäßig heruntergemacht, als die deutsche Nation in ihren vergangenen und gegenwärtigen Zuständen, insonderheit häufig von den Herren Lehrern derselben. Das ist eine tägliche Erfahrung. Wird es bald besser werden? Gewiß kann auch die Schule, können die Lehrer in dieser Beziehung, so gut wie sie manches verkehrt anfangen können, auch viel helfen; sie wollen es auch. Wie aber zu helfen, das zu erörtern ist Sache des Artikels, welchen eine berufenere Feder über die Vaterlandsliebe schreiben wird. Wir sagen hier nur noch Eines; wie der Schluß in der Haustafel lautet: Ein jeder lern sein Lection, so wird es wohl im Hause stohn; — so muß auch in dem großen, weiten, alten Hause, in dem wir Deutsche unsere Wohnungen haben, vor allem ein jeder seine Pflicht thun.

Dr. **Veesenmeyer.**

Heiterkeit, s. Frohsinn.

Helfersystem. Hierunter begreifen wir die planmäßige Benützung der Schüler zu Förderung der Schulzwecke und zur Unterstützung des Lehrers in seinem Lehr- und Erziehungsgeschäfte in und außer der Schule, also die Organisation eines Helferdienstes der Schüler in den verschiedenen Zweigen der Schulthätigkeit.

Der Gedanke, sich der Schüler als Gehülfen zu bedienen, ist alt, und war wohl zuerst durch die Noth hervorgerufen, entspricht aber so sehr dem ganzen Wesen der Schule, daß er auch mit dem Verschwinden der Noth seine volle Berechtigung behält.

Die Schule ist eine organische Anstalt. Sie hat einen gemeinsamen Zweck, der ohne Beeinträchtigung des besonderen Zweckes der Glieder (denn dieser kann und darf dem ersteren nicht widerstreiten, bildet vielmehr einen integrirenden Theil desselben) durch die gemeinsame Thätigkeit der Glieder unter der Leitung des Lehrers erreicht

werden soll. Alle Thätigkeit der Glieder (Schüler) hat also zugleich die Natur einer Mithülfe für die Schulzwecke. Insofern könnte man die ganze Schule ein Helfersystem nennen. Jeder arbeitet für sich und seine Zwecke und doch keiner für sich und seine Zwecke allein. Indem er für sich thätig ist, trägt er zugleich zur Erreichung des gemeinsamen Zweckes bei.

Außer dieser gleichsam unwillkürlichen Hülfe kann man sich aber auch die Aufgabe stellen, die Thätigkeit einzelner Schüler noch über das, was jeder zunächst für sich selbst zu thun hat, in den Dienst des Ganzen zu stellen, um der Förderung des gemeinsamen Zweckes — in Verbindung mit den Zwecken der einzelnen — Vorschub zu leisten. Die durchgeführte Reglung dieser Schülerthätigkeit ist das Helfersystem. Leitender Grundsatz muß sein: der Helferdienst ist nicht um des Lehrers willen einzurichten (in diesem Falle wäre es nur ein Nothdienst, also ein Nothbehelf), sondern um der Schule selbst willen; er darf also nicht bloß dem Lehrer eine Erleichterung gewähren, sondern muß den Schulzwecken selbst von wesentlichem Nutzen sein, ohne doch die berechtigten Zwecke der Helfer selbst oder anderer irgend zu beeinträchtigen. Da aber die Schule eine Anstalt für gemeinsamen Unterricht (d. h. sowohl für Mittheilung von Kenntnissen, als auch gleichzeitige Entwicklung der individuellen Erkenntniskraft des einzelnen) und für gemeinsame Erziehung (d. h. Bildung des Willens und Uebung geselliger Tugenden) ist, und zu beidem eine gemeinsame äußere Ordnung erfordert wird, so zerfällt auch die Hülfe der Schüler in diese drei Zweige: Hülfe beim Unterricht, Hülfe bei der Schulzucht, Hülfe bei der Schulordnung.

Was die Hülfe beim Unterrichte betrifft, so ist sie theils durch die Verschiedenheit der Schüler und ihrer Fortschritte, theils durch die Zahl derjenigen, deren Lernthätigkeit gleichzeitig erregt und überwacht werden soll, theils durch das natürliche Verhältnis der Schüler unter einander erfordert. Denn wenn schon der Umstand, daß in den meisten Schulen die Classen zu groß sind, als daß Ein Lehrer alle Schüler immer gehörig übersehen und — mit steter Berücksichtigung der Individualität jedes einzelnen — in gleichmäßigem Fortschreiten erhalten könnte, eine Hülfe durch Vermehrung der Lehrkräfte wünschenswerth, unter Umständen sogar nothwendig erscheinen läßt, so wird es durch die Betrachtung, daß ein Schüler in gewißen Beziehungen von seinem Mitschüler mehr, als vom Lehrer selbst zu lernen pflegt, zum didaktischen Gebote, sich diese Hülfe bei den Schülern selbst zu suchen.

Die Art und Weise, wie diese Schülerhülfe im Lancasterianismus und in der Eckernförder wechselseitigen Schuleinrichtung organisirt ist, muß hier übergangen und auf die Art. „Bell und Lancaster," „Wechselseitige Schuleinrichtung" verwiesen werden. Man kann aber die wechselseitige Schuleinrichtung verwerfen und gleichwohl die Mithülfe von Schülern bei dem Unterricht für nützlich und zweckmäßig halten. Man kann Bedenken tragen, ganze Schülerabtheilungen regelmäßig einem Mitschüler zur Unterweisung oder Uebung zu übergeben, und doch unbedenklich, ja zweckmäßig finden, einzelne schwächere Nachzügler von einem vorgeschritteneren Schüler in ihren Aufgaben überwachen, unterstützen, abhören zu lassen und Aehnliches.

Diese Hülfe kann ordentlicher und außerordentlicher Weise stattfinden. Ersteres ist der Fall, wenn einem geförderten und verläßlichen Schüler eine Art geistigen Pflegamtes über einen schwächeren Mitschüler übertragen wird, vermöge dessen er die Pflicht übernimmt, nach Anleitung des Lehrers den häuslichen Fleiß des jüngeren und schwächeren zu überwachen, ihn an das Ausarbeiten seiner Aufgabe zu erinnern, mit ihm dieselbe vorher durchzugehen, ihm einige Anleitung zu geben, Früheres mit ihm zu wiederholen. Es leuchtet ein, daß dies nur in solchen Fällen ausführbar ist, wo diese Schüler entweder Brüder sind, oder doch ohnehin täglich zusammenkommen, in Einem Hause wohnen, also vorzugsweise in Lehranstalten mit Convicten, und daß es überhaupt in dieser Ausdehnung nur selten und mit Vorsicht geschehen darf. Häufiger und unbedenklicher anwendbar ist die außerordentliche Benützung des Schülerhelferdienstes in der Schule.

Mehrere Schwächere zusammen können bald in diesem bald in jenem Pensum, wo sie langsamer voranschreiten, unter Oberaufsicht des Lehrers von einem stärkeren Schüler überhört oder geübt werden. Warum sollte der Schüler, der einen Leseabschnitt zuerst fertig lesen kann, nicht die schwächsten denselben Abschnitt lesen lassen, oder eine Memoriraufgabe hersagen lassen, Rechenaufgaben mit ihnen wiederholen u. dgl.? Nur hat der Lehrer bei alle dem den oben vorangestellten Grundsatz, wonach jede solche Hülfe nur dann zuläßig ist, wenn sie den Helfern selbst von Nutzen sein kann, nicht aus den Augen zu lassen.

Indessen sind es nicht allein die schwächeren unter den Schülern, die eine Anwendung des Helferdienstes wünschenswerth machen, sondern auch die stärkeren, denn was bei jenen die Herablassung des stärkeren Mitschülers zur Anspornung beiträgt, das thut bei diesen der gegenseitige Wetteifer. Wird hierunter der Eifer, mit den anderen gleichen Schritt zu halten, gegen den Mitlernenden nicht zurückzubleiben verstanden, so ist nicht nur nichts bedenkliches dabei, sondern es ist vielmehr ein unentbehrlicher Hebel für die Schule, der ihr einen Hauptvorzug vor dem Einzelunterrichte sichert. An dem Voranschreiten des Mitschülers soll jeder sein eigenes Vor- oder Rückschreiten erkennen und seine Kraftanstrengung beurtheilen. Zu dem Ende können die Schüler beauftragt werden, hie und da ihre Arbeiten in der Schule gegenseitig zu corrigiren (mittels Unterstreichen der Fehler) und zu censiren, damit jeder selbst lehre und vom Nachbar belehrt werde. Die einfachste Art wechselseitigen Unterrichts. Auch Correcturen eines Mitschülers machen bisweilen einen tieferen Eindruck als die des Lehrers. Diese Art von Schülerhülfe soll jedoch dem Lehrer keine Erleichterung gewähren. Denn selbstverständlich muß er die von den Schülern durchgesehene fremde Arbeit nicht minder sorgfältig selbst durchsehen, um sich von der Richtigkeit und Vollständigkeit der Correctur zu überzeugen, oder er muß die von dem Corrector bemerkten Fehler mündlich angeben lassen und zum Stoffe gemeinsamer Belehrung machen. Dagegen dient es gleichermaßen zur Erleichterung des Lehrers wie zur Sicherung des Unterrichtszweckes, wenn der Lehrer in Fällen, wo er viel an der Tafel vorzuschreiben, vorzurechnen oder vorzuzeigen hat, folglich am beständigen Imaugebehalten der ganzen Classe gehindert ist, einzelne Schüler aufstellt, welche die Ruhe und Aufmerksamkeit der anderen zu überwachen haben, was sie unbeschadet, ja zum Vortheil ihrer eigenen Aufmerksamkeit thun können. Doch greift dieser Dienst schon in die folgenden Arten ein.

Die Schulerziehung macht den Helferdienst ebenfalls zuläßig und wünschenswerth. Denn sie erfordert nicht nur eine stete specielle Ueberwachung der Schüler, die dem Lehrer einer größeren Classe in vielen Fällen unmöglich sein dürfte, sondern es verhält sich mit ihr auch, wie mit dem Unterrichte, daß manches hierhergehörige von einem Mitschüler leichter geschieht und lieber angenommen wird. Die Schulerziehung bezweckt nicht nur im allgemeinen die Verhütung fehlerhafter Richtungen und Aeußerungen des kindlichen Willens und die Erweckung und Erhaltung eines aufrichtigen, frommen Sinnes und der Freude am Guten, sondern im besondern die Gewöhnung an gesellige Tugenden, wie Verträglichkeit, Dienstfertigkeit, Gehorsam, Unterordnung unter das Gesetz, und an ein anständiges, gesittetes Betragen gegen jedermann. Schon die Erwägung, daß für alles dieses das Beispiel das Haupterziehungsmittel ist, muß die Wichtigkeit nahe legen, die Schüler selbst hierin zu Erziehungsgehülfen des Lehrers zu machen. Der Vorgang und Rath eines Mitschülers macht auf die übrigen oft größeren, unmittelbareren Eindruck, als der des Lehrers selbst, abgesehen davon, daß der Lehrer in andern Verhältnissen steht, also dem Schüler nicht in allem Muster sein kann. Dies findet zwar seine Anwendung nicht allein im Helferdienste; aber dadurch, daß die Besseren in den Dienst dieser Erziehungszwecke genommen werden, werden sie jedenfalls um so mehr sich verpflichtet fühlen, mit gutem Beispiel voranzugehen, und ihr Beispiel und Wort wird für die anderen eine Auctorität.

Die einfachste, dem Familienverhältnisse am nächsten kommende Verwendung der

Schüler zu Erziehern ihrer Mitschüler besteht darin, daß die älteren, gereifteren, bewährten mit der Aufsicht auf das Verhalten der Anderen zeitweise beauftragt werden. Das darf nur zeitweise, in bestimmten Fällen, und abwechslungsweise geschehen, um weder den Neid der einen, noch die Selbstgefälligkeit der anderen zu erregen.

Weiter wird gegangen, wenn einzelne Schüler, die weniger zuverläßig sind, und einer speciellen Leitung bedürfen, einem reiferen und zuverläßigen Mitzögling zur moralischen Pflegschaft zugegeben werden. Dies setzt aber schon ein Zusammenleben der Schüler außer der Unterrichtszeit voraus, ist also nur in Erziehungsanstalten thunlich, da aber auch oft von entschiedenem Nutzen.

Noch weiter geht K. A. Zeller in seiner „Schulmeisterschule" (4. Aufl. Leipzig 1839). Das Princip des wechselseitigen Unterrichtes will er in gleichem Maße auf die Pflege der Sittlichkeit in der Schule angewendet wissen. Davon ausgehend, daß, wie ein lehrendes Kind an Gründlichkeit des Wissens gewinne, was es in derselben Zeit etwa versäumt, ein dem schwächeren Mitschüler dienendes Kind in der brüderlichen Liebe, der Grundlage christlicher Willensbildung zunehme, fordert er von der Schule dafür zu sorgen, daß alles, was im Schulleben für andere zu thun sei und vom Lehrer nicht selbst gethan werden könne, durch ausgewählte Schüler (Beamte) geschehe. Zu dem Ende theilt er sämmtliche Schüler nach ihrer sittlichen Verschiedenheit in drei Classen, Pfleger, Mittelclasse und Pfleglinge. Die zwei ersten Classen wählen aus der Zahl der Pfleger die Schulbeamten (Oberaufseher und Unteraufseher, letztere „Zehner" genannt). Diese Beamten verwalten ihr Amt einen Monat lang, haben eine schriftliche Instruction und werden täglich vor dem Schlusse der Nachmittagsunterrichtsstunden in Gegenwart der übrigen Schüler über ihre Bemerkungen, die sie sich auf ihre Schiefertafeln notirt haben, von dem Lehrer abgehört. Das Ergebnis wird in ein Register eingetragen. Ist ein Vergehen abzurügen, so wird in der Wochenfeier aus Zöglingen der Pflegerclasse ein Schulgericht gebildet, welches durch schriftliche und mündliche Abstimmung über „schuldig" oder „nichtschuldig" zu entscheiden hat. — Diese Einrichtungen, (so leicht sie sich in abstracto rechtfertigen lassen), dürften doch in ihrer Ausführung manche Bedenken erregen. Ist das Vergehen, wie es in den meisten Fällen sein mag, klar und unläugbar, so bedarf es dieses Kinderschwurgerichtes nicht, um den Schuldigen und die ganze Classe von der Gerechtigkeit der Strafe zu überzeugen. Ist aber der Fall zweifelhaft, so ist auch der Ausfall des Wahrspruches von zweifelhaftem Werthe. Jedenfalls wäre ein solches Schul- oder Sittengericht in die geschlossenen Erziehungs- namentlich Rettungsanstalten (vgl. das Rauhe Haus) zu verweisen. — Zur Uebung in der brüderlichen Liebe durch freiwillige Dienstleistungen wird von Zeller den Pfleglingen, welche der Leitung bedürfen, je ein Pfleger, den der Pflegling selbst aus der Zahl freiwillig sich dazu erbietender Glieder der Pflegerclasse zu wählen hat, zugetheilt, welcher, nachdem sich Pfleger und Pflegling die Hand darauf gegeben haben, daß der eine ein treuer, wachsamer, freundlicher Pfleger, der andere ein gehorsamer Pflegling sein wolle, nach den Bestimmungen einer im Lehrzimmer aufgehängten Pflegamtsanweisung so lange für seinen Pflegling zu sorgen hat, bis dieser wenigstens vier Wochenzeugnisse (d. h. Zeugnisse für die Eltern, daß er sich in der Woche tadelfrei gehalten habe) in ununterbrochener Folge erworben hat.*)

Nicht weniger, als die Schulzucht, ist es die Schulordnung, die eine Mithülfe der Schüler für den Lehrer wie für die Schulzwecke selbst wünschenswerth macht. Auch in dieser Hinsicht läßt sich also ein Helferdienst organisiren.

*) Obige Vorschläge Zellers übertragen nach meiner Meinung an Unmündige Rechte und Pflichten, deren sich die Mündigen, die Lehrer und Erzieher nicht entäußern dürfen. Ein anderes ist es, das Princip der brüderlichen Liebe in der Schulgemeinschaft zu pflegen, welche ohne besondere Bestallung und Controle aus persönlichem Trieb und nach freier Wahl den Bruder hütet. Schmid.

Zur Schulordnung gehört die Ordnung in der Zeit und im Local. (Alles zu rechter Zeit und am rechten Ort!) Es versteht sich, daß alle Schüler zu beidem mitwirken müßen, denn sie sollen alle daran gewöhnt werden, und nur wenn jeder seines Orts Ordnung einhält, kann die Ordnung im ganzen eingehalten werden. Durch die aufgestellten Helfer soll keinem die Sorge für die Ordnung seiner Sachen erspart oder abgenommen werden. Es giebt aber auch Geschäfte von allgemeiner Natur, die zur Ordnung erforderlich sind, die von einzelnen zum Besten des Ganzen verrichtet werden müßen, nämlich in Hinsicht auf die Zeit das Läuten zur Schule, das Zusammenrufen der Ausgetretenen, das Angeben der Stunde (wo es nöthig ist) u. a. Ferner ist wieder eine Ueberwachung des einzelnen in dessen ordnungsmäßigem Verhalten, im richtigen Kommen und Gehen, Thun und Lassen nothwendig. In Hinsicht auf den Ort, das Herbeischaffen und Zurichten der zum gemeinsamen Gebrauche bestimmten Geräthschaften und Lehrmittel und Aufräumen derselben nach gemachtem Gebrauche, das Einsammeln der Hefte und ausgetheilten Bücher, das Aufrollen der Landkarten, das Oeffnen und Schließen der Lehrzimmer u. dgl. Die Beaufsichtigung des einzelnen kann sich namentlich auch auf die Reinlichkeit in Kleidung, Gesicht und Händen, Büchern, Heften erstrecken. Daß sich zu diesem allem die Schüler selbst nicht nur eignen, sondern dem Lehrer theilweise und zeitweise unentbehrlich sein können, bedarf keines Beweises. Aber auch den Schülern ist es eine nützliche Uebung und Gewöhnung an Ordnung in Ausführung der Befehle, an Aufmerksamkeit, Pünctlichkeit und Pflichttreue. Daher muß auch dieser Dienst unter den Schülern möglichst wechseln. Ja, ein verständiger Lehrer wird hie und da gerade diejenigen Schüler zu Ordnungsgehülfen wählen, die eine Neigung zu Unordnung oder Gleichgültigkeit gegen äußere Ordnung zeigen, weil das vielleicht das zweckmäßigste Mittel sein mag, sie auf ihre eigene Mängel aufmerksam zu machen, ihnen Ordnung zum Bedürfnis und zur Gewohnheit zu machen. Auch hiebei aber ist nicht aus dem Auge zu lassen, daß alles von den Gehülfen in festbestimmter, jede Laune, Willkür, Parteilichkeit möglichst ausschließender Form und nach vorgeschriebener, der ganzen Classe bekannter Instruction geschehe. Von der Schule muß jeder Schein der Parteilichkeit von Seiten des Lehrers ferne gehalten, und alle gehäßige Angeberei unmöglich gemacht werden. **G. A. Riecke.**

Herbart, Joh. Friedr. (geb. am 4. Mai 1776 zu Oldenburg, einziger Sohn des fürstlichen Kanzleiraths H., dessen Vater sich als Rector des Gymnasiums große Verdienste erworben hatte*), — ein scharfsinniger Denker von unermüdetem Forschungsgeiste und großer Gewissenhaftigkeit, Schöpfer eines eigenthümlichen und durchgebildeten Systems der Philosophie, wendete auch auf die wissenschaftliche Ausbildung der Pädagogik vom ethisch praktischen Gesichtspuncte aus eine sehr lebhafte, nicht bloß gelegentliche oder nur durch die Consequenz des Systems hervorgerufene Aufmerksamkeit und einen sehr ernsten und ausdauernden Fleiß. Ja wir werden kaum zu weit gehen, wenn wir annehmen, daß ihm die Pädagogik der Ausgangspunct und Hauptantrieb war für denjenigen Theil seiner philosophischen Leistungen, der seinen Namen am meisten erhöhet hat, für seine Psychologie. Wenigstens haben wir dafür sein eignes ausdrückliches Zeugnis.**) —

*) Dieser Mann, Joh. Michael H., war „unverkennbar eine bedeutender, geistvoller Pädagoge von philosophischer Richtung. Das beweiset eine lange Reihe höchst anziehender Gymnasialprogramme von ihm, die in Oldenburg noch vorhanden sind." Wir verdanken diese Notiz, so wie auch die von uns benützten Auszüge aus dem Kirchenbuche der Güte des Herrn Seminardirector Willich in Oldenburg.

**) S. Herbarts sämmtl. Werke herausgeg. v. Hartenstein Bd. XI., S. 380 f. in den „Bemerkungen" über einen pädag. Aufsatz vom J. 1814: „Ich für mein Theil habe seit zwanzig Jahren Metaphysik, Mathematik und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfeder dieser nicht eben mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Ueberzeugung, daß ein großer Theil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der

Es wird daher gerechtfertigt sein, Herbart und seiner Pädagogik hier eine eingehendere Besprechung zu widmen.

Der junge Herbart wurde von seinen Eltern mit großer Sorgfalt erzogen, wobei sich Liebe und Strenge auf eine glückliche Weise verbunden zu haben scheint. Verzärtelung blieb fern; der Knabe „mußte sich luftig kleiden, hart schlafen, zeitig aufstehen." Die Mutter hauptsächlich, Lucia Margarethe, geb. Schütten, Tochter eines Arztes, „eine seltne und merkwürdige Frau, welche lebhafte Phantasie mit schnellem Ueberblicke, raschem Entschlusse, mannhafter Willensstärke und Ausdauer in der Consequenz des Gewollten vereinigte," übte einen tiefgreifenden Einfluß auf Charakterbildung und Geistesentwicklung des ihr geistesverwandten Sohnes, wie denn auch ein sehr wohlthätiges Verhältnis der Sympathie und des innigen Verständnisses zwischen beiden gewaltet zu haben scheint, bis endlich die Mutter nicht mehr im Stande war, den geistigen Bedürfnissen und Bestrebungen des erwachsenen Sohnes zu folgen und durch den heftigen Widerstand, den sie der Wahl des philosophischen Berufs entgegensetzte, das Verhältnis für eine Zeitlang trübte.*) Herbart zeigte früh bei einer sehr lebhaften Auffassung ein nachdenkliches Wesen und einen für seine Jahre ungewöhnlichen Ernst. Acht Jahre alt war er über die gewöhnlichen Kinderinteressen hinaus; wovon er selbst, wohl mit Unrecht, eine allgemeine Norm für „wohlangelegte" Knaben hergenommen hat (Sämmtl. W. Bd. X. S. 15 in der allg. Pädagogik). Er zog den Umgang mit Erwachsenen dem mit Kindern vor, liebte geographische und mathematische Spiele und versuchte sich früh in physikalischen Experimenten. Als auf einer Reise mit Altersgenossen der Wagen in einen Sumpf fiel, suchte er die schreienden Kameraden zu beruhigen durch die Worte: „Lasset uns nicht schreien, sondern zu Gott beten." Bei solchem frühreifenden Ernste mußte denn auch der Religionsunterricht in hohem Grade anregend für ihn sein. Er führte ihn zuerst auf den Weg philosophischer Forschung, indem der Lehrer in seinen sorgfältigen Vorträgen, die der Schüler mit Fleiß ausarbeitete, die protestantische Orthodoxie mit philosophischen Betrachtungen im Sinne leibnizisch-wolfischer Denkweise verknüpfte. Hiedurch angeregt schrieb Herbart schon 1790, vierzehnjährig, einen Aufsatz über die menschliche Freiheit in der eudämonistisch gefärbten Denkweise seines Lehrers. Von dieser Denkweise, die mit seiner natürlichen Richtung so wenig harmonirte, scheint er indes bald zurückgekommen zu sein, jedenfalls, nachdem er noch als Schüler des Gymnasiums zu Oldenburg die Bekanntschaft des Kantischen Systems gemacht hatte.**) — Unter den Talenten Herbarts ist das musikalische besonders zu nennen. Er erlernte als Knabe gleichzeitig mehrere Instrumente und wurde in einem öffentlichen Concerte bewundert; auch componirte er schon

Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müßen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei."

*) Der erwachsene Sohn stand denn auch auf der Seite der Mutter, als es später zu Zerwürfnissen zwischen den Eltern kam, die zur Trennung der Ehe führten. S. Jördens Progr. v. Nienburg 1860.

**) S. die Vorrede zur 2. Aufl. von Herbarts Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie S. IX. Hier preiset H. sich glücklich, daß er als Knabe durch Privatunterricht (in den oben erwähnten Religionsstunden), sodann auf dem Gymnasium in der Philosophie unterwiesen worden sei, und beklagt die in neuern Zeiten eingetretene „Vernachläßigung eines frühzeitigen philosophischen Unterrichts." Man vergl. auch seine Schrift: Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien. An Herrn Regierungs- und Schulrath Clemens in Gumbinnen 1821. — H.'s Urtheil in dieser noch jetzt unentschiedenen pädag. Controverse muß gewiß zu einer um so sorgfältigern Erwägung der Sache auffordern. Indessen fragt sich, ob er nicht auch hier, wie in seinen Erwartungen von dem 8jährigen Knaben mehr durch die an sich selbst gemachten speciellen Erfahrungen, als durch umfassende Beobachtungen und eine unbefangene Anschauung menschlicher Entwicklungsstufen sich habe bestimmen lassen.

in frühen Jahren kleine Singstücke. Die Uebung der Musik hat ihn durch sein ganzes Leben begleitet. — Im Jahre 1794 begann Herbart seine academischen Studien zu Jena, als eben Fichte daselbst sein Lehramt antrat. Der Geist des Mannes riß auch ihn hin und er wurde für einige Zeit sein Anhänger, entwickelte jedoch bald, in starkem Gegensatz zu Fichte, die Anfänge einer eignen Denkart. Schon im Jahre 1797 finden wir ihn sodann als Hauslehrer in Bern, in der Familie des Herrn von Steiger; und dieser sein erster pädagogischer Wirkungskreis, den er mit der ihm eignen Energie und Besonnenheit auszufüllen strebte, darf zugleich als die Keimstätte und Wiege seiner pädagogischen Wissenschaft angesehen werden. Die schriftlichen Berichte, welche er von Zeit zu Zeit dem Vater seiner beiden Zöglinge über den Gang und Erfolg seiner Bemühungen, sowie gelegentlich auch über seine Erziehungsgrundsätze abstattete (abgedruckt in den sämmtl. W. Bd. XI. und auszugsweise in Hartensteins Biographie Herbarts), zeugen nicht allein von großer Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, sowie von dem ernsten Streben, sich theoretisch über die Kunst der Erziehung Rechenschaft zu geben, sondern lassen auch schon mehrere der charakteristischen Züge der später von ihm ausgebildeten pädagogischen Theorie deutlich erkennen.

Pestalozzi kam damals von Stanz zurück; sein Wirken daselbst, gleichsam der Silberblick seiner pädagogischen Praxis, zog aller Augen auf ihn. Er lebte nachher zu Burgdorf im Canton Bern als Volksschullehrer. So war bei der Nähe des Ortes eine persönliche Begegnung und ein näheres Eingehen Herbarts in den pädagogischen Gedankenkreis und die Methode Pestalozzi's wie von selbst gegeben. Wir finden, daß Herbart nach Burgdorf geht und daß Pestalozzi ihm außer der gewöhnlichen Zeit eine Unterrichtsstunde widmet; ob ein näherer Umgang, ein längerdauerndes Mittheilungsverhältnis daraus hervorgegangen sei, finden wir nirgends angedeutet. Es fragt sich nun, wiefern diese Bekanntschaft auf Herbarts pädagogisches Streben und Denkweise von Einfluß gewesen sei. Fürs erste, anzunehmen, daß Herbarts pädagogisches Forschen erst durch Pestalozzi angeregt und entzündet worden, scheint bei genauerer Betrachtung der Umstände nicht wohl möglich. Pestalozzi gieng im Herbst 1798 nach Stanz, das die Franzosen im September desselben Jahres verbrannt hatten; er blieb hier ein halbes Jahr, begann also nicht vor dem Jahre 1799 seinen Unterricht in der Volksschule zu Burgdorf. Nun finden wir aber schon in den ältern Berichten Herbarts an den Herrn v. Steiger aus den Jahren 1797 und 98 die bestimmteste Andeutung einer werdenden Theorie, ja eines ausgebildeten Studienplanes, nicht bloß nach den Umständen, sondern auf Grund allgemeiner Ansichten aufgestellt und auszuführen versucht; wir finden eigenthümliche Züge seiner spätern Pädagogik schon jetzt ausgesprochen, wie insbesondere die Forderung des griechischen Unterrichts, namentlich der Lesung Homers, in früher Jugend vor dem Beginn des lateinischen. Fragen wir aber, ob Pestalozzi's Gedankenkreis und Beispiel nicht dennoch auf die Gestaltung und Ausbildung der Herbartschen Theorie von irgend wesentlichem Einfluß gewesen sei, so hören wir am besten zunächst Herbart selbst, wie er wenige Jahre später in einem mit großer Klarheit und Wärme geschriebenen Aufsatze vom Jahr 1802 über die damals so eben erschienene Schrift Pestalozzi's: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte" von Pestalozzi's Wirken redet (Sämmtl. W. Bd. XI). Er äußert sich hier mit Anerkennung über Pestalozzi, namentlich über dessen Elementarunterrichtsmethode, und sieht in der Behandlung der bekannten drei Unterrichtsobjecte, der Form, der Zahl und des Wortes, das dringendste Unterrichtsbedürfnis der niedern Volksclasse, soweit dies Sache der Schule sei, befriedigt, sowohl in Bezug auf die geistige Bildung überhaupt, wie auch hinsichtlich der vorbereitenden Berufsbildung; er erkennt insbesondere in der Cultur der ans Auge sich anschließenden Anschauung und in der dadurch gegebenen Richtung auf das Objective eine wesentliche Förderung des sittlichen Geistes; selbst jene Pestalozzi'sche Behandlung der Wörter, wie dieselben als unbedingt selbstredender Ausdruck der Begriffe ohne Erläuterung und Veranschaulichung des Inhaltes dem Gedächtnis eingeprägt wurden, sucht

er zu rechtfertigen, indem er auf die Ergänzung des Lebens, zu dessen aufmerksamerer Betrachtung die gelernten Wörter der Seele Vorbereitung und Reiz darböten, hinweist. Er fordert diesen Elementarunterricht als Grundlage für alle, will aber für diejenigen, welche einer höhern Bildung zugeführt werden könnten, eine wesentliche Ergänzung durch eine „ästhetische Darstellung der Welt" (s. unten) folgen lassen. Ebenfalls günstig urtheilt Herbart zwei Jahre später in einem zu Bremen gehaltenen Vortrage: über den Standpunct der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode (sämmtl. W. Bd. XI und kleinere Schriften Bd. I). Das Wesen und der Vorzug der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode, sagt er, liege hier nicht in den bisher von Pestalozzi dargebotenen Lehrmitteln und Lerngebieten, sondern darin, „daß sie kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hellangeschaute Erfahrung darin zu construiren, nicht zu thun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekomme." Er urtheilt so, nachdem er eine Darstellung seiner eigenen Ansicht von den Vorstellungen, als den Elementen des Geisteslebens, in welchen nicht nur das Wissen, sondern auch das Wollen liege, von dem Mechanismus derselben und von dem Mangel aller ursprünglichen Anlage in der Seele vorangeschickt hat; und aus dieser Ansicht construirt er dann eben die Nothwendigkeit der Pestalozzi'schen Methode wenigstens für die ersten Schuljahre; denn für die spätere Zeit, in welcher schon auf Grund der gegebenen Erfahrung eine innere Selbständigkeit sich festgestellt habe, fordert er „die unterhaltende Methode Basedows." Man wird aus diesen Mittheilungen erkennen, daß Herbart zwar den schweizerischen Pädagogen bewunderte, jedoch von Anfang an sehr selbständig ihm gegenüberstand und zu keiner Zeit sein Anhänger oder Schüler genannt werden konnte. Er faßt erstens von Pestalozzi's Erziehungsmethode nur dasjenige, was seiner eignen überwiegenden Richtung entsprach, die objective Seite, den Unterricht, ins Auge, und scheint das andere, die Einwirkung auf das Gemüth in sittlicher und religiöser Richtung durch die Macht des persönlichen Einflusses, des liebreichen Handelns und der aus dem Herzen quellenden Rede, wodurch Pestalozzi seine Idee der Elementarbildungsmethode so bedeutend und wirksam ergänzte, damals gar nicht beachtet zu haben. Er blickt ferner bei seiner Anerkennung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode gleich anfangs über die Grenzen derselben hinaus, betrachtet sie als ein einzelnes Moment und denkt darauf, sie zu ergänzen. Und endlich da wo er beistimmt, thut er es aus Gründen, die ihm eigen sind, auf Grund einer psychologischen Ansicht, welche durchaus nicht diejenige Pestalozzi's war. — Auch daraus, daß Herbart in seiner ersten bedeutenderen Schrift pädagogischen Inhalts eine von Pestalozzi gestellte Aufgabe zu lösen bestrebt ist*), dürfen wir keineswegs auf ein tiefer begründetes Einverständnis oder auf das Verhältnis eines Schülers schließen. Die Lösung war durchaus nicht im Sinne Pestalozzi's. Aber ein großes und begeistertes, an Thaten und Gedanken reiches Streben, wie das Pestalozzi's, übt freilich einen so mächtigen Einfluß auf die Gemüther aus, und bietet außerdem von so vielen Seiten Anknüpfungspuncte dar, daß wir uns nicht wundern müßen, wenn die entgegengesetztesten Richtungen, wie Fichte's und Herbarts, sich geneigt zeigen und theilweis im Stande sind, sich an dasselbe anzuschließen.

Nachdem H. im Jahr 1798 einen sehr vortheilhaften, durch seinen Vater vermittelten Vorschlag, „eine hochgestellte Person auf einer längeren Reise zu begleiten," in einem Brief an den Vater, der von zarter Pietät, aber auch von großer sittlicher Besonnenheit, Selbsterkenntnis und Charakterfestigkeit zeugt (s. Jördens a. a. O.), abgelehnt hatte, verließ er die Schweiz im J. 1800 und brachte zunächst einige Jahre in Bremen zu.

*) „Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt" von Herbart 1802; mit wenig verändertem Titel und vermehrt durch die Abhandlung „über die ästhetische Darstellung der Welt" im Jahr 1804 neu herausgegeben. — Pestalozzi's eignes „ABC der Anschauung oder Anschauungsverhältnisse der Maßverhältnisse" erschien im Jahr 1803.

Auch hier finden wir ihn, neben eifrigen Studien, pädagogisch beschäftigt; er bereitete einen jungen Mann für die Universität vor und hielt pädagogische Vorträge für Frauen. Im J. 1802 eröffnete er seine akademische Wirksamkeit in Göttingen als Privatdocent und wurde wenige Jahre nachher außerordentlicher Professor. Zu den Wissenschaften, über welche er las, gehörte gleich anfangs auch die Pädagogik und schon unter seinen Disputationsthesen finden wir pädagogische Sätze. Im J. 1809 folgte er einem Rufe nach Königsberg als ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik. Während dieses Königsberger Aufenthalts, der bis zum J. 1833 fortdauerte, erreichte er den Höhepunct seiner wissenschaftlichen Thätigkeit und seines akademischen Einflusses. Zwar fallen seine bedeutendsten schriftstellerischen Leistungen im Felde der Pädagogik theils schon in die frühere Göttinger Zeit, theils in die späteren Jahre — so daß gesagt werden kann, er habe in diesem Gebiet seines Wirkens, das seinem Herzen am nächsten lag, seine Laufbahn als Schriftsteller begonnen und beschlossen —; doch war auch in pädagogischer Beziehung seine Wirksamkeit in Königsberg sehr bedeutend, da er theils über die Theorie zahlreich besuchte Vorlesungen hielt, theils auch durch Gründung und Leitung eines pädagogischen Seminars und einer damit verbundenen Musteranstalt für Unterricht und Erziehung seine Ideen praktisch zu bewähren und geltend zu machen strebte. Das J. 1833 führte ihn wieder nach Göttingen an Schulze's Stelle; und auch hier war sein Einfluß auf die Jugend, wenn auch weniger weitgreifend als in Königsberg, doch immerhin ein bedeutender. Sein Andenken steht in Hannover'schen Landen noch jetzt bei vielen Gebildeten in Ehren; seine Denkweise klingt noch hie und da an oder wird selbst mit Entschiedenheit vertreten, und namentlich zählt der höhere Lehrerstand eine Anzahl achtungswerther, zum Theil ausgezeichneter Mitglieder, welche ihre pädagogische Bildung auf Herbart zurückführen. Er starb von vielen lebhaft betrauert zu Göttingen am 14. August 1841.*)

Bevor wir nun die Darstellung von Herbarts Erziehungstheorie beginnen, vervollständigen wir noch die Aufzählung seiner pädagogischen Schriften. Schon im Jahre 1806 erschien das Hauptwerk: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Nächst diesem am wichtigsten ist sein letztes pädagogisches Werk: Umriß pädagogischer Vorlesungen. Es erschien zuerst im J. 1835, sodann in zweiter sehr verstärkter Ausgabe, als ein selbständiges Werk, das die Bekanntschaft mit der „Allgemeinen Pädagogik" nicht mehr voraussetzt, im J. 1841. Außerdem hat Herbart in einer Reihe von Schriften meist kleineren Umfanges, von denen wir einige schon angeführt, theils einleitende Betrachtungen gegeben, theils besondere Fragen der Pädagogik abgehandelt. Von diesen Schriften haben wir noch zu nennen: Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik 1803; Pädagogisches Gutachten über Schulclassen und deren Umwandlung nach den Ideen des Herrn Regierungsrath Graff, auf dessen öffentliches Verlangen bekannt gemacht, 1818. Ueber das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, 1821; Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik, unvollendet geblieben und unbekannten Jahres, doch jedenfalls aus der Zeit seines späteren Alters; Neun kurze Aufsätze pädagogischen Inhalts aus sehr verschiedenen Jahren von 1804 bis 1821; endlich: Aphorismen zur Pädagogik, eine reichhaltige Sammlung von Erfahrungen und Betrachtungen, wo manche Frage eingehender, dazu mit mehr praktischer Wärme abgehandelt wird als in den systematischen Hauptschriften. Keine der pädagogischen Schriften Herbarts scheint uns ohne Werth und Bedeutung; alle sind lehrreich, anregend, Gedanken weckend und lohnen das Studium. Doch hängen Herbarts pädagogische Gedanken mit seiner gesammten philosophischen Ansicht zusammen. Man wird

*) Unsre Hauptquelle über Herbarts Lebensumstände sind die ausführlichern biographischen Mittheilungen, welche Hartenstein in der Vorrede zu seiner Ausgabe der kleinern philosophischen Schriften Herbarts gegeben hat.

sie daher nicht leicht vollkommen verstehen ohne gründlichere Kenntnis seines Systems, und nur wer diesem beistimmt, wird im Stande sein, sie gänzlich, in der nämlichen Begrenzung und Verknüpfung, wie der Verfasser sie giebt, sich anzueignen. Darum ist einerseits ein ernstliches Studium, andererseits eine sorgfältige Prüfung unerläßlich. Wer aber mit der Willigkeit in fremde Gedanken sich zu vertiefen und die Wahrheit, wo und in welcher Form sie erscheint, anzunehmen, Selbständigkeit des eigenen Denkens und Erfahrens, dazu eine gewisse Vorsicht in der Aufnahme fremder Gedanken verbindet, ein solcher wird Herbarts pädagogische Schriften mit dem entschiedensten Nutzen lesen.

In der Berichterstattung über Herbarts Pädagogik werden wir nun zuerst seine allgemeine Ansicht von der Erziehungskunst deutlich zu machen suchen; hierauf wird die Betrachtung über die Nothwendigkeit der Erziehung und diejenige über die Möglichkeit derselben folgen; sodann werden wir von Herbarts teleologischem Princip, seiner Aufstellung des Zweckes der Erziehung handeln; endlich werden wir seine Theorie der Praxis selbst, die eigentliche Kunsttheorie, die Kräfte und Mittel, die Methode und Lebensformen, durch welche und in welchen nach Herbart die Erziehung ausgeführt wird, in den Hauptpuncten und eigenthümlichen Zügen kurz darzustellen suchen. In diesen Rubriken werden wir auch Gelegenheit genug finden, die allgemeineren wissenschaftlichen Grundlagen, auf welche Herbart seine Erziehungstheorie erbaut hat, kenntlich zu machen und soweit es für die Beurtheilung dieser letzteren nöthig scheinen wird, von unserem Standpuncte aus zu prüfen.

I. Um Herbarts pädagogische Ansicht im ganzen vorläufig zu charakterisiren, wird es uns gestattet sein, die Vergleichung mit irgend einer andern Kunst zur Hülfe zu nehmen, deren Natur, da sie mehr nach außen liegt, leichter zu erfassen und weniger bestritten ist, als diejenige der Erziehungskunst. Herbart selbst hat diesen Weg nicht verschmäht.*) Nun bieten sich vor allem zwei Kunstgebiete dar, in welchen eine Analogie mit der Kunst der Erziehung gefunden werden kann, auf der einen Seite die bildenden Künste der Plastik und Architektur, auf der andern die Gärtnerei und die Pflanzencultur überhaupt. Es leuchtet aber sogleich ein, daß diese beiden Symbole, wie sie wesentlich verschiedener Natur sind, einzeln angewendet, auf wesentlich verschiedene Anschauungen von der menschlichen Seele und somit auch der Erziehungskunst hinweisen. Wer den Erzieher mit einem Gärtner vergleicht, setzt in der Seele des Zöglings eine ursprüngliche Tendenz und Anlage voraus, gleichsam einen Keim bestimmt gearteten Lebens, dessen Pflege dann die Aufgabe der pädagogischen Kunst ist. Aber eben diese Voraussetzung wird von jenem andern bestritten werden, welcher die Erziehung nach der Aehnlichkeit einer bildenden Kunst betrachtet. Er wird der Ansicht sein, daß die Lebensthätigkeit der Seele ihre Elementarkräfte und die Anbahnung ihrer Richtung ohne Mitwirkung eines ursprünglich entsprechenden Innern allein durch äußere Einflüsse empfange, und daß erst in zweiter Linie von diesen Einwirkungen aus ein Inneres und ein in demselben liegender Ausgangspunct weiterer Entwicklung entstehe. Hiernach muß dann die verhältnismäßige Schätzung der verschiedenen Erziehungsmittel, die Anwendung derselben, die ganze Art den Zögling zu behandeln anders als im ersten Falle sich gestalten, am verschiedensten zwar in Bezug auf die frühern Lebensjahre, so jedoch, daß durch die ganze Erziehungsperiode eine etwas abweichende Färbung sich hindurchziehen wird. — Auf dieser Seite steht entschieden Herbart. In der menschlichen Seele liegt, nach seiner Ansicht, keineswegs „wie in der Pflanze und allen thierischen Körpern eine feste Anlage.“ Nur seinem Körper nach ist ihm der Mensch „ein Ding, das seine künftige Gestalt wie im Keime mit auf die Welt bringt.“ Der menschliche Geist erscheint ihm gleichsam als eine Maschine, die ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist. Menschliche Kraft arbeite bloß das aus, was sie empfangen; darum komme es so sehr

*) In der Schrift: Ueber den Standpunct der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode, sämmtl. W. Bd. XI.

darauf an, was man ihr gebe. Erziehen sei daher recht eigentlich ein Geben und Entziehen, keineswegs eine bloße Aufsicht und Wartung, wie unsre Gärtnerei. „Der Mensch, der, wie man will, zum wilden Thiere oder zur personificirten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen, dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn construire, damit er die rechte Form bekomme.“ Indessen verwirft doch Herbart bei diesem wesentlich architektonischen Charakter seiner Erziehungsansicht das Gleichnis gärtnerischer Behandlung nicht durchaus; er räumt ihm Bedeutung ein für den weitern Verlauf der Erziehung, nachdem der Anfang gemacht und nun schon wirksame Grundlagen vorhanden seien. Der Mensch stehe dann in dem Zustande halber Bildung und noch halb offner Bildsamkeit offenbar der Pflanze schon näher; in den schon gegebnen Grundlagen liege nun etwas vor, das sich weiter entwickeln werde, wenn man es nicht hindre, das auf bestimmte Weise allem Neuhinzukommenden helfe oder widerstrebe, und nach dem umgekehrt das Neuhinzukommende sich richten müße. (S. die angeführte Schrift.) — Der starke Gegensatz ist es, der uns hier an eine bedeutende pädagogische Erscheinung der Gegenwart, an die von Fr. Fröbel ausgegangene Erziehungsweise erinnert. Denn wie bei Herbart das architektonische Princip herrscht, so wird in der Fröbel'schen Schule, wenn wir uns nicht täuschen, das entgegengesetzte, durch das Symbol der Gartenkunst angedeutete sehr entschieden vertreten. Mag der Ausdruck „Kindergarten“ als Benennung eines Erziehungskreises für die kindliche Altersstufe immerhin zunächst von dem Garten hergenommen sein, in welchem man die Kleinen vereinigt, so darf er doch gewiß auch als eine treffende Bezeichnung für die dort herrschende Gesammtanschauung der Erziehung angesehen werden. Denn ein ursprünglicher Keim in der Seele; eine von da ausgehende überwiegend durch ihn bestimmte Entwicklung des innern Lebens und der Thätigkeit; die Möglichkeit einer Productivität in Gedanken und Werken schon beim zarten Kinde; die Anregung, Bethätigung, Pflege solcher innern Kraft als Hauptaufgabe der Erziehung, — das sind leitende Gedanken in Fröbels Pädagogik, womit dann auch jene verehrungsvolle Bewunderung der kindlichen Natur, die wir in dieser Schule finden, sehr wohl übereinstimmt. Dieses alles steht zu Herbarts „Geben und Entziehen,“ zu seiner Grundlegung und Construction der Seelenthätigkeit durch Vorstellungen, deren Inhalt von außen kommt, und seiner Annahme eines erst dadurch sich bildenden innern Mittelpunctes geistigen Lebens in geradem Gegensatze. Es sei uns gestattet angesichts zwei so entgegengesetzter Anschauungen auch die Frage nach ihrer beziehungsweisen Berechtigung und Wahrheit aufzuwerfen und einiges beizubringen, was zu ihrer Beurtheilung dienen könnte; wobei freilich die Grenzen dieser Arbeit uns kaum mehr erlauben werden, als nur unsre eigne Ansicht ohne eingehendere Begründung auszusprechen. Wir glauben, daß beide Anschauungen gegen einander sich auf Wahrheit berufen können, daß aber auch beide die volle Richtigkeit verfehlen. Man kann nämlich mit Fr. Fröbel, wie auch wir es thun, eine ursprüngliche Anlage der Seele, eine angeborne, sowohl individuellpersönliche, wie allgemeinmenschliche Tendenz des geistigen Lebens anerkennen, und dennoch bei unbefangener Betrachtung der erfahrungsmäßigen Wirklichkeit, ja selbst aus Gründen philosophischer Anthropologie sich überzeugen, daß diese Anlage und inwohnende Tendenz bei den meisten Menschen keineswegs jene Genialität und initiative Kraft besitze, wodurch sie im Stande wäre, ohne die Grundbedingung einer sorgfältigen Tradition und willigen Aufnahme der vorhandenen Cultur im Erziehungswege auch nur einigermaßen zu einer das Leben wirklich bestimmenden Kraft und Fruchtbarkeit zu gelangen. Nicht allein die Beobachtung der Kinder, sondern auch die Betrachtung der Geschichte im Kleinen und im Großen, in Gegenwart und Vergangenheit bestätigt dies. Denn wir finden zu jeder Zeit nur einzelne Individuen, in welchen sich für einen engeren oder weiteren Kreis die geistige Kraft des Geschlechts und der Gesellschaft concentrirt und sich leitend, herrschend, producirend bewährt; an diese schließen sich die andern an und werden mit emporgehoben; sie sind es, von welchen die Förderung des Ganzen, der Fortschritt der gesellschaftlichen Cultur und die Möglichkeit der Bildung für die Mehrzahl der Einzel-

nen ausgeht. Indem wir aber so in der Nothwendigkeit einer sorgfältigen Tradition, welche auf einen selbständigen Aufschwung und die eigene Productionskraft der Zöglinge nur mäßig rechnet, diejenige Seite der Wahrheit anerkennen, welche das architektonische Princip für sich ansprechen darf, so halten wir doch dabei fest, daß die Möglichkeit etwas aufzunehmen und sich lebendig anzueignen für die Seele nicht vorhanden sein würde, ohne eine im Innern gegründete Empfänglichkeit, welche auf einer ursprünglich gegebenen positiven Grundlage ruhen muß, und daß die bloße Unbestimmtheit als solche keineswegs schon Bestimmbarkeit ist. Dieser unsrer Betrachtungsweise wird nun freilich keines der obigen Gleichnisse dem Wesen der Erziehung ganz entsprechend erscheinen. Denn einerseits ist die Erziehung ja nicht wie die Gartenkunst ein Verhältnis zwischen specifisch verschiedenen Wesen, vielmehr zwischen solchen, deren nahe Verwandtschaft und wesentliche Identität eine Uebertragung und Mittheilung des innern Lebens und seiner Kräfte möglich macht; andrerseits können wir sie auch nicht für Bearbeitung eines Stoffes halten, der für das, was er werden oder darstellen soll, gleichgültig wäre, wie dies in den bildenden Künsten der Fall ist. Sollten wir selbst ein Gleichnis suchen, so würde sich unsrer Anschauung, und, wie wir glauben, der Sache kein anderes so entsprechend anschließen, als jenes von der Veredlung eines jungen Stammes durch Einimpfung eines edlen Reises. Dieses Reis bedeutet das Culturleben, welches zunächst im Erzieher lebendig und wirksam, den Zögling mit sich zur Gemeinsamkeit des Lebens verknüpft, daß sein Geist gleichsam in dasselbe hineinwachse, um eins zu werden mit einem Dasein, das niemals aus ihm selbst hervorgegangen sein würde; aber wie nicht mit jeder Baumart der Wildling gepfropft werden kann, sondern eine nähere Verwandtschaft erfordert wird, so würde auch die Erziehung ohne jene alle Menschen verknüpfende geistige Verwandtschaft, ferner ohne die entgegenkommende besondere Assimilation des Erziehers, welcher sich herabläßt, um desto sicherer emporzuheben, unausführbar sein.

II. Nothwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung. — 1) Die Nothwendigkeit einer äußern Einwirkung auf den unerwachsenen Menschen, damit er wie leiblich so auch geistig erwachse, ist, nach Herbart, selbstverständlich in der schon angegebenen psychologischen Voraussetzung unmittelbar begründet. Indessen findet Herbart die Erziehung als solche dadurch noch nicht hinreichend motivirt. Denn, wie er mit Recht hervorhebt, schon die Natur und das Leben ohne alle Erziehung bieten uns Vorstellungen dar und helfen die Thätigkeit unsrer Seele bilden; und wäre es nicht die Ungewißheit, der man nicht Raum geben dürfe, so sollte man, meint er, lieber an gar keine absichtliche Bildung junger Leute denken; denn oft erziehe der Zufall viel besser, als die größte Sorgfalt der Eltern und Lehrer. Der Erziehung gebe also die Zuverläßigkeit ihres Planes ihren Werth; immer müße sie ihren Erfolg wo nicht mit Gewißheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen; gebe sie sich ohne Noth bloßen Möglichkeiten preis, so höre sie auf Erziehung zu sein (an Hrn. v. Steiger). Diesen von keiner Theorie zu läugnenden, aus dem Ernste der praktischen Richtung selbst erzeugten Gedanken finden wir, nur etwas anders und zwar noch ernster schattirt, in der Einleitung zur Allgem. Pädagogik wieder (sämmtl. W. X. S. 6 und 7). Hier wird nicht nur auf das Unsichere und Planlose jener zufälligen Einwirkungen, sondern auch bei der Macht gesellschaftlich fixirter Richtungen auf die hierin liegende positive Gefahr hingewiesen, welcher gegenüber eine weise und planvolle Erziehung den Zögling mitten in dem Weltleben und unter dem Einflusse desselben, dem ihn gänzlich zu entziehen weder möglich noch räthlich sei, durch Belebung geistiger Interessen vor dem Untergange zu bewahren und zu einer innerlich freien Stellung zu erheben suchen müße. — Mögen nun immerhin andere, zu welchen auch wir gehören, in den zufälligen Einflüssen des Lebens entschiedner als Herbart auch den leisen Schritt providentieller Mitwirkung erkennen oder voraussetzen; im ganzen wird dadurch jene ernste Ansicht von der Unentbehrlichkeit einer planvollen Erziehung gewiß nicht in Frage gestellt. Einzig dürfte das Vertrauen auf eine höhere Hülfe bei dem Erzieher, der seinen Zögling auch in fürbittender Liebe trägt, jene etwas

peinliche Aengstlichkeit in der Berechnung der Erziehungseinflüsse in etwas mildern, wovon bei der Regirung der ursprünglich inwohnenden Anlagen und bei der geringern Beachtung des Providentiellen im Zufälligen die Herbart'sche Pädagogik einen Anflug nicht wohl vermeiden konnte.

2) Die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung fassen wir hier nicht in dem Sinne, wie Herbart in der Schrift über die dunkle Seite der Pädagogik diesen Ausdruck gebraucht, wo er sagt: Daß aber die Möglichkeit der Erziehung sollte theoretisch eingesehen werden können, und zwar nicht bloß künftig, sondern schon jetzt, dies ist freilich ein unmöglicher Gedanke für den, welcher die Aufgabe einer mathematischen Psychologie noch größtentheils unaufgelöst vor sich liegen sieht (1812); denn hier ist die Möglichkeit eines vollendeten Erfolgs gemeint, insofern derselbe von unsrer Erkenntnis der richtigen Methode und deren psychologischen Grundlage mitabhängt. Die Frage, wie wir sie gegenwärtig aufwerfen, bezieht sich auf die allgemeinen Voraussetzungen über die Natur der Menschen und ihres wechselseitigen Verhältnisses, aus welchen die Ueberzeugung von der Möglichkeit der Erziehung überhaupt hervorgehen kann, auch für den Fall, daß wir die Mittel noch nicht gefunden oder die Kräfte noch nicht gewonnen hätten, durch welche ihre Verwirklichung zustande kommt. Es versteht sich aber, daß wir diesen Gegenstand nur soweit in Betrachtung ziehen, als Herbart selbst ihn berührt hat. Er thut es mehr negativ als positiv, mehr polemisch als thetisch. Die Möglichkeit der Erziehung im allgemeinen beruht in dem Begriffe der Bildsamkeit, welcher ihm ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt (s. Umriß pädag. Vorles. Einleitung). Wie nun aber dieser Uebergang beim Zögling eben durch die erziehende Einwirkung möglich sei, darüber finden wir bei ihm nichts positives, sondern nur die Bekämpfung solcher Ansichten, welche nach seiner Auffassung die Seele schon als ein im voraus Bestimmtes, also nicht mehr Bestimmbares voraussetzen. Hiernach müßen wir urtheilen, daß Herbart die Bestimmbarkeit oder Bildsamkeit der Seele einfach in ihrer ursprünglichen Unbestimmtheit findet. Und fragen wir, wie es zu erklären, daß doch die Bestimmbarkeit der Seele erfahrungsmäßig keineswegs unbegrenzt, sondern hier so dort anders nach Richtung und Maß im voraus bestimmt erscheint, so weiset er uns theils auf dasjenige hin, was, ehe die Erziehung eingreift, Natur und Leben durch ihre Einflüsse schon bestimmt haben, theils auf die Individualität. Unter dieser aber versteht er nicht eine im Innern der Seele gegründete eigenthümliche, in Kraft, Neigung und Streben von vornherein sich kundgebende Richtung, sondern die Verschiedenheit der „Einkörperung," vermöge welcher „das geistige Wesen solche und andre Schwierigkeiten und ihnen gegenüber Leichtigkeiten in seinen Functionen antreffe" (sämmtl. W. B. X. S. 37, Allgem. Pädag.); so daß ihm Individualität theils ein privativer, theils ein negativer Begriff ist (als Verhinderung und als bloße Nichtverhinderung).— Jene Ansichten aber, welche von Herbart als der ursprünglichen Unbestimmtheit und Bestimmbarkeit der Seele widersprechend bekämpft werden, sind der Fatalismus und die Lehre von der transcendentalen Freiheit. Den ersteren dürfen wir hier unbeachtet lassen, in Betreff der letztern jedoch sind einige Bemerkungen unerläßlich. Herbart ist nämlich überzeugt, daß diese Lehre alle Erziehung aufhebe und daß ihre Vertreter, vor allen Kant selbst, nur durch Inconsequenz an die Möglichkeit derselben glauben konnten; er setzt sie in Betreff ihrer Consequenzen für die zeitliche Entwickelung aller Handlungen und Gesinnungen dem Fatalismus völlig gleich und bekämpft sie bei vielen Anläßen, bisweilen mit einer Gereiztheit, die mit der sonst so preiswürdigen Objectivität und Ruhe seiner Rede ungünstig contrastirt; eine Polemik, die durch seine ganze schriftstellerische Laufbahn von den Thesen seiner Doctorpromotion (1802) bis zu den Briefen an Griepenkerl zur Lehre von der Freiheit des Willens und bis zur zweiten Ausgabe des Umrisses pädag. Vorlesungen (1841) sich hindurchzieht. Es kann nicht unsre Absicht sein, an dieser Streitfrage ihrer ganzen Bedeutung nach, im Interesse philosophischer Erkenntnis überhaupt hier uns zu betheiligen; nur jene besondre Frage dürfen wir nicht unerörtert

lassen, ob wirklich die Annahme transcendentaler Freiheit, wie Herbart behauptet, die Möglichkeit der Erziehung aufhebe. Wenn wir nach geltendem Sprachgebrauche unter dem Transcendentalen dasjenige Sein zu verstehen haben, welches als die höhere Potenz über dem empirisch Thatsächlichen waltet und den Anspruch macht, dasselbe nach Inhalt und Form zu bestimmen, so liegt der Behauptung transcendentaler Freiheit des Willens die Voraussetzung zum Grunde, daß der Wille als freier wesentlich identisch sei mit der Kraft solches höhern Seins und eben dadurch losgesprochen von der Herrschaft des realen (besser: realistischen) Causalnexus, wie derselbe in der Beobachtung der Natur uns entgegenzutreten scheint. Diese höhere Macht aber ist die Idee, worunter wir nicht den Gedanken als bloß ideelle Spiegelung der Dinge, mag diese nun sinnlich oder abstract sein, sondern die Wahrheit selbst verstehen in der Energie ihres idealen Seins, wie dieselbe theils in der höchsten Form des Gedankens und im Glauben, d. i. in der unmittelbar lebendigen Ueberzeugung, theils im Wollen, das dem Glauben zunächst verwandt ist, endlich im Gefühl, das als Liebe sich vollendet und als solche an dem Freiheitsleben des Glaubens und des Wollens theilnimmt, bei uns Menschen, die wir aus ihr geschaffen und auf sie angelegt sind, eine Heimat anspricht. Hiebei wird nun freilich noch nicht für alle Fälle oder für jede Entwickelungsstufe des geistigen Lebens vorausgesetzt, daß die eine und höchste Wahrheit, d. i. die Wahrheit Gottes als solche erkannt, geglaubt und zur Kraft des Wollens geworden sein müße; sondern es ist transcendentale Freiheit des Willens schon da anzuerkennen, wo nur eine Idee als solche, sei sie auch fürs erste beschränkt und isolirt erfaßt, ja sei es auch zunächst die Ichidee, diese Grundlage unsrer formalen Freiheit, mit ihrem Anspruch individueller Selbständigkeit und Lebensfülle und der stets drohenden Gefahr des Egoismus -- die Kraft des Willens ausmacht, wiewohl die Freiheit in ihrer vollkommenen, höchsten und völlig ungetrübten Erscheinung nur durch die eine und höchste Wahrheit, wenn sie in uns lebt, und durch die Unterordnung jeder besondern Wahrheit unter sie gegeben sein kann. — Dieser Begriff der transcendentalen Freiheit, d. i. der innern Freiheit des Willens selbst — denn sie kann nach dieser Ansicht der Sache keine andere als eine transcendentale sein, und der Ausdruck „transcendentale Freiheit" ist pleonastisch — findet sich nun in unserer deutschen Idealphilosophie von Kant an mit großer Lebhaftigkeit und Energie von vornherein erfaßt und wird eben von denjenigen Denkern, welche Herbart fortwährend bestreiten zu müßen glaubt, immerhin noch ungenügend, doch mit wachsender Klarheit, erörtert. Freiheit ist nach Kant das Vermögen einen Zustand absolut anzufangen. Fichte erklärt dies für eine vortreffliche Namenerklärung, wobei es jedoch erst darauf ankomme zu zeigen, wie denn ein Zustand schlechthin angefangen werden könne. Indes muß zugestanden werden, daß auch bei Kant dieses wie nicht ganz unerkannt geblieben ist. Schon ihm ist die Freiheit, wenn schon sie dem natürlichen Causalnexus enthoben ist, keineswegs, wie Herbart zu glauben scheint, motivlos, mithin unberechenbar und unbestimmbar. Mögen wir Kant immerhin noch schwanken sehen zwischen der Annahme, daß die Freiheit Voraussetzung sei für die Wirksamkeit des geistigen Princips in unsern Entschlüssen, und jener andern, daß das geistige Princip, die Idee, als Grundmotiv die Freiheit constituire — ein Schwanken, das sich erklärt aus seiner abstrakten Unterscheidung der negativen und positiven Freiheit (Krit. d. prakt. Vernunft Lehrs. IV), von welchen doch die erste nur Folge der zweiten sein kann —; so ist doch schon seine Aufstellung einer positiven Freiheit überhaupt neben der negativen, und sodann die Art, wie er über dieselbe sich äußert, hinreichend, um jene Meinung zu widerlegen. Denn in der Einleitung der Kritik der Urtheilskraft spricht er von Freiheitsbegriffen, die er den Naturbegriffen entgegensetzt und unter denen er ganz deutlich solche Begriffe versteht, welche dem Willen als Motive dienen können und das Praktische im ethischen Sinne des Wortes bilden. Der Freiheitsbegriff, sagt er, enthalte den Grund zu allen sinnlich-unbedingten praktischen Vorschriften a priori, er beruhe auf der Gesetzgebung der Vernunft. Und es bedarf für den, der seine Worte unbefangen im Zusammen-

hange liest, kaum der Erinnerung, daß Freiheitsbegriff hier nicht etwa der Begriff der Freiheit, sondern der die Freiheit erzeugende Begriff ist. Wie wenig aber Kant unter transcendentaler Freiheit eine Freiheit verstand, die keine Motive habe und in jedem Sinne dem causalen Zusammenhange enthoben sei, geht aufs schlagendste aus seiner Methodenlehre der praktischen Vernunft hervor, wo er eine Methode der sittlichen Erziehung vorschlägt, welche mit Herbarts ästhetischer Darstellung der Welt nahe genug verwandt ist (wovon unten mehr). — Noch bestimmter als Kant spricht Fichte sich über die Bestimmbarkeit des freien Willens durch Motive aus. Der schlechthin angefangene Zustand, sagt er, werde nicht schlechthin an nichts angeknüpft, nur nicht an ein anderes Sein, sondern an ein Denken, welches hier nicht bloß das Zusehen habe, sondern selbst absolut reelle Kraft des Begriffes werde (Syst. der Sittenlehre, §. 2); wobei er annimmt, daß das Angeschaute mit dem Anschauenden Ein Wesen, Eine Kraft und Substanz sei, ein Satz, der seine Härte und Unverständlichkeit verliert, wenn wir bedenken, daß das innere Ja oder Nein, welches wir bei sich entscheidender Ueberzeugung von uns aus dem Gedanken beifügen, im Grunde doch, wenigstens im normalen Falle, von der Wahrheit herstammt, mit welcher wir in geistige Einheit des Seins treten und aus der wir die Kraft unseres Gemüthes ziehen. — Auch Schelling (in der Abhandlung über die menschliche Freiheit) lehrt keine Freiheit ohne Motiv. Er erklärt eine solche Ansicht geradezu für absurd; eine solche Freiheit, sagt er, würde nur ein Vorrecht sein ganz unvernünftig zu handeln, eine gänzliche Zufälligkeit der einzelnen Handlungen würde damit eingeführt. Zufall aber sei unmöglich, und wenn Freiheit nicht anders zu retten sei, so sei sie überhaupt nicht zu retten. Einer solchen Auffassung würde der Determinismus, der sie mit Recht bekämpfe, bei weitem vorzuziehen sein, wenn es nicht eine höhere mit der Freiheit einige Nothwendigkeit gäbe, die gleichweit entfernt vom Zufall wie vom Zwang aus dem Wesen des Handelnden selbst quelle. So weit folgen wir Schelling unbedenklich. Wenn er sodann auf die intelligible Welt des Menschen kommt und sie beschreibt als eine solche, die außer allem Causalzusammenhange wie außer und über aller Zeit liege, allem andern, das in dem Menschen liege oder werde, nicht sowohl der Zeit als dem Begriffe nach als unbedingte Freiheit vorangehe, und immer schon ganz vollendet dasein müße, damit die einzelne Handlung oder Bestimmung in ihr möglich sei, so würden wir auch hier noch beistimmen, wofern die intelligible Welt an sich, die göttliche Wahrheit als solche gemeint wäre, aus welcher und zu welcher allerdings der Mensch geschaffen ist, welche er aber als einzelne Person nur in dem Verhältnis sein nennen kann, um in Freiheit aus ihr zu leben, als er dazu nach göttlicher Norm sich entwickelt hat. Aber Schelling scheint hier doch offenbar das Sein der göttlichen Bestimmung (destinatio) des Menschen und unsre Anlage mit unserer Wirklichkeit ohne weiteres gleich zu setzen. Vollends müßen wir unsere Beistimmung versagen, wenn er dann hinzufügt, daß das Wesen des Menschen wesentlich seine eigne That sei und diese eigne That als ein Ur- und Grundwollen erklärt, das sich selbst zu etwas mache. Denn in diesen Worten liegt die angedeutete Vermischung zweier Daseinsarten ganz klar, die Entwickelung des innern Menschen wird hier überflogen und es muß wenigstens scheinen, daß Schelling den Menschen zu seinem eignen Schöpfer mache. Dieser Irrweg, der übrigens aus der transcendentalen Weltansicht gar nicht mit Nothwendigkeit folgt, nimmt nun freilich der Erziehung, wenn er sie nicht gänzlich aufhebt, den wichtigsten und schwierigsten Theil ihrer Wirksamkeit; er beschränkt sie auf die Leitung, die der Unerfahrne bedarf, auf rein objective Belehrung über die Umstände, unter welchen zu leben ist, und über die Mittel, dieselben zu Gunsten des geistigen Princips und seiner Zwecke zu beherrschen; während doch vor allem Geist und Herz selbst auf Grund der gegebenen Anlage zu bilden ist, damit der Keim höhern geistigen Lebens zu persönlicher Wirklichkeit und Kraft mit Hülfe der Erziehung heranreife. Dieses Höhere liegt im Zögling als Anlage und lebendiges göttliches Schöpferwort. Nicht nur sein Körperbau, der auf geistige Zwecke hinweiset, sondern

auch die erste geistige Entwickelung selbst, vor allem jene bewunderungswürdige Genialität im Recipiren und Reproduciren der Muttersprache zu einer Zeit, wo menschlicher Unterricht noch fast null ist, beweiset es klar. Aber es fehlt viel, daß das Individuum dieser höhern geistigen Kraft schon mächtig wäre und sie sein eigen nennen dürfte. Ja selbst nachdem das Ichbewußtsein erwacht ist, vermag es keineswegs die Fülle des innern geistigen Lebens in dieses formale Princip individueller Selbständigkeit aufzunehmen und sich zu demselben in das normale Verhältnis lebendiger Harmonie zu setzen, welcher Proceß sich vielmehr durch die ganze Zeit der erziehungsbedürftigen Lebensalter hindurchzieht, ja bei so vielen niemals auch nur im Princip vollendet wird, des Besondern zu geschweigen, worin mannigfache Incongruenzen zwischen dem Ich und seiner ewigen Bestimmung wohl keinem erspart sind. Dies ist es, was Schelling übersah; und deswegen weil er das, was dem Individuum als dessen freier Besitz erst werden muß, schon als vollendet gegeben ansah, konnte er nicht zu dem Begriff der Anlage gelangen, ein Mangel, worin er sich nun mit Herbart begegnete, der freilich von einer ganz anderen Seite her dazu kam. Bei Schelling mußte dadurch nicht allein die Möglichkeit, sondern auch die Nothwendigkeit der Erziehung, wenigstens dem wichtigsten Theil nach, wegfallen; bei Herbart zwar nicht die Nothwendigkeit, welche ihm, bei seiner Läugnung des Ursprünglichen im Geiste, vielmehr um so schwerer ins Gewicht fiel, wohl aber die Möglichkeit, da bei dieser Läugnung alle Anknüpfung für die Erziehung wegfällt, so daß wir fragen dürften, warum nach ihm nicht auch in dem Thiere durch Erziehung ein geistiges Leben construirt werden könne, eine Frage, die er nur durch die Hinweisung auf die Art der „Einkörperung" des Thieres beantworten könnte. Es ist hier nicht der Ort, die Theorie der pädagogischen Lebensalter und ihrer Erziehungsfähigkeit auszuführen. Nur wenige Bemerkungen über Nothwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung von unserm Standpuncte aus mögen hier zur Abwehr der Herbartischen Angriffe noch gestattet sein. — Nach dem Erwachen der formalen Ichidee (deren Eintritt selbst ein ursprüngliches, schöpferisches Werden, und keineswegs Wirkung der Erziehung oder überhaupt äußerer Einwirkung ist, obwohl er durch Erziehungsfehler verfrüht, andrerseits durch Mangel gesellschaftlicher Anregung verspätet werden kann) sehen wir die Kinder nach der Erfahrung des Erdenlebens gewöhnlich eine Zeitlang an geistigem Bewußtsein und Interesse ärmer werden, als ob das Licht des Selbstbewußtseins sie blendete für das höherartige, aber gewißermaßen entferntere Licht der Wahrheit an sich. Und doch ist diese nach dem ewigen Gedanken Gottes und nach der Anlage der Menschheit bestimmt, eintretend in den Horizont des selbstbewußten Lebens, den Wahn des isolirten und selbstgenügsamen Ich zu überwinden und die auf ihre wahren Grenzen als der wesentlichen Form des persönlichen Daseins zurückgeführte Ichidee mit ihrer reinen Kraft in Gedanken und Gefühl, in Glauben und Wollen zu erfüllen. Zwischen diesen beiden Puncten menschlicher Lebensentwickelung, dem Ichbewußtsein und dem Gottesbewußtsein, dem Ichglauben und der Ichliebe einerseits, dem Gottesglauben und der Gottesliebe andrerseits, liegt nun recht eigentlich die Erziehung. Was sie vorher zu thun hat, ist Bewahrung und Vorbereitung, was sie nachher giebt, ist Rath, Stärkung, Beistand, die eigentlich bildende Erziehung liegt dazwischen. Diese aber ist nothwendig, weil der gewöhnliche Mensch, in der formalen Freiheit des Ichlebens, als wäre die Person schon in sich fertig, nach außen gewendet, die wesentliche Wahrheit, aus welcher und zu welcher er erschaffen ist, nicht eher in ihrer vollen Kraft und Geltung in sich erfahren kann, als bis sie von außen her als Macht und Gesetz, als Kraft und Leben auf dem Gebiete seines freibewußten Lebens, in der Ordnung der gemeinsamen Wirklichkeit, in dem Vorbilde der Erwachsenen, in der Geschichte der Menschheit und ihrer Cultur ihm entgegentritt, durch ihre Identität mit der ihm selbst zum Grunde liegenden menschlichen Anlage und inneren Forderung sein Selbstbewußtsein allmählich vertieft und veredelt, und so die Geburt des freien Glaubens und der freien Liebe der göttlichen Wahrheit in ihm zeitiget. Sie ist aber möglich, diese positiv eingreifende,

Geist und Herz bildende Erziehung, vor allem durch jene Anlage, wenn wir dieselbe von ihrer positiven Seite betrachten. Durch sie wird das allmähliche Verständnis und die Aufnahme der Cultur vermittelt, die auf den Zögling übergehen soll; Belehrung und Unterricht ist ohne sie nicht denkbar. Sie begründet ferner jenen schon die Kindheit belebenden Trieb zu etwas Mehrerem und Höherem, welcher, noch dunkel und unsicher in seinem Ziele, nicht nur Leitung und Hülfe nöthig macht, sondern ihr auch entgegenkommt. Hierzu kommt nun, daß der Zögling, je jünger er ist, um so weniger das ewige Sein der Wahrheit als solches von dem zeitlichen Dasein mit Klarheit zu unterscheiden vermag und, da er mit seiner Aufmerksamkeit, wie oben gezeigt wurde, einseitig auf die äußere Wirklichkeit gerichtet ist, in dieser nun das Echte und Vollkommene, wozu er den dunkeln Trieb hat, sucht und voraussetzt, an sie als sein natürliches und rechtmäßiges Ganzes, in dem Kreise, der ihn unmittelbar berührt, sich unterordnend anschließt, in ihr das Ziel seines Strebens und den Gegenstand seiner Nachahmung findet. Wir wissen, daß zu diesen Motiven im Innern des Zöglings wesentliche Bedingungen von Seiten des Erziehers erfordert werden, daß namentlich mit der aufnehmenden Liebe sich Kraft, Entschiedenheit, Sicherheit verknüpfen muß, da nur das, was energisch auftritt, von der Jugend als achtungswerth und berechtigt anerkannt wird, wie denn selbst das innerlich Unwahre und Verwerfliche, wenn es nur in der vollen Erscheinung kräftiger Wirklichkeit auftritt, bei ihr den Sieg davon tragen kann. Aber nehmen wir die Bedingungen von Seiten des Erziehers als gegeben an, so liegt in jenen Motiven die Begründung der Auctorität und des Vertrauens, in welchen wir die nächsten subjectiven Grundbedingungen aller Erziehung erblicken.

III. Die Frage nach dem Zwecke der Erziehung führt uns auf die praktische Philosophie Herbarts. (Allgem. praktische Philosophie von J. Fr. Herbart. Göttingen 1808. In dieser werden fünf Ideen gelehrt: die innere Freiheit, die Vollkommenheit, das Wohlwollen, das Recht, die Billigkeit, unter welchen die zuerstgenannte insofern eine bevorzugte Stellung einnimmt, als sie in ihrer Verwirklichung die andern subjectiv umfaßt und die persönliche Form darstellt, in welcher dieselben als Tugenden wirklich werden. Sie ist in diesem Sinne gleichsam die Idee der Ideen und in ihrer Wirklichkeit die Tugend der Tugenden, sie ist die Sittlichkeit selbst. Auf sie bezieht sich nun die Erziehung, in ihr ist nach Herbart der ganze Zweck derselben ausgesprochen: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit.“ (Umriß pädag. Vorles. §. 8. Aesthet. Darst. d. Welt, Anfang.) — Wie faßt nun Herbart den Begriff der innern Freiheit? und zuerst: welch eine Bedeutung können überhaupt bei ihm Ideen bei seiner polemischen Stellung zu der transcendentalen Weltansicht haben? Es muß einleuchten, daß seine Ideenlehre vielmehr einen psychologischen und subjectiven, als einen transcendentalen und objectiven Charakter haben wird. Und so sind es denn nach ihm nicht die Ideen, welche das sittliche Urtheil bestimmen, sondern vielmehr umgekehrt, die Ideen werden durch das sittliche Urtheil erzeugt. Dieses Urtheil wird ein ästhetisches genannt, weil es, wie die Urtheile über Schönheit, von welchen es jedoch durch seinen Inhalt wesentlich abweiche, jedes bestimmte Thun oder Wollen ohne Vermittlung von Begriffen, bloß auf die vollendete Vorstellung hin entweder gut heiße oder verwerfe; weshalb es auch Geschmacksurtheil genannt wird. Aus diesem Urtheil nun und seinen Hauptarten entspringen nach Herbart die Ideen, ohne Zweifel durch Abstraction, als Allgemeinbilder des sittlichen Lebens. Herbart nennt sie „willenlos“, wie die Urtheile selbst, von welchen sie stammen, womit er ein Doppeltes sagt, einmal daß sie unabhängig sind von dem Willen des Subjects, zweitens, daß sie auch selbst keinen höhern Willen involviren; weshalb ihnen der Charakter von Imperativen abgesprochen und dieser Kant'sche Ausdruck nur für den Fall auf sie angewendet wird, daß sie im wirklichen Leben zur Geltung durch Wollen und Thun gekommen sind. Und darin nun, daß der Wille mit

dem ästhetischen Urtheil und den Erzeugnissen desselben, den Ideen einig geworden ist, besteht eben nach Herbart die innere Freiheit oder Sittlichkeit, welche nun wieder, wo sie wirklich geworden ist oder in der Poesie Gestalt gewonnen hat, der Gegenstand eines beifälligen ästhetischen Urtheils wird und ihre eigene Idee in der Seele erzeugt. Hierbei ist aber, um Herbarts Sinn völlig zu verstehen, noch seine Auffassung des Willens zu beachten. Wie er den Ideen als solchen nichts willenhaftes, keinen imperativen Charakter und keine Macht beilegt, so faßt er andererseits den Willen durchaus realistisch ohne alles ideale Element. Derselbe ist ihm eine zur That hindrängende Kraft, wie Trieb und Begierde, und auch ebenso dunkel wie diese, d. h. an sich ohne persönliches Selbstbewußtsein; er gehört ihm zu der objectiven Seite des Seelenlebens, während Selbstbewußtsein, ästhetisches Urtheil und Ideen auf der subjectiven Seite liegen; und indem der Mensch sich seiner selbst bewußt wird, so wird er sich nach Herbart eben auch seines Wollens als einer objectiven Thatsache bewußt. Hieraus darf jedoch nicht gefolgert werden, daß das Wollen nach Herbart ohne Vorstellungen sei, in welchen ja nach ihm die Elementarkräfte alles Seelenlebens bestehen; es ist vielmehr mit ihnen wesentlich dasselbe, die Vorstellung in ihrer vollen Ausbildung und Kraft ist Wille. Aber auch sie gehört eben wie der Wille zu der objectiven Seite der Seele und ist mit Selbstbewußtsein, Urtheil und Ideen durchaus nicht nothwendig verknüpft. Wir wollen diese innerliche Objectivität der Vorstellungen und ihrer Kraft überhaupt nicht bestreiten; man würde in Widerspruch mit aller Erfahrung treten, wenn man geistige Lebendigkeit im Unbewußtsein, d. i. im Zustande des mangelnden Selbstbewußtseins, läugnen wollte. Auch uns ist diese letztere eine wichtige Thatsache; nur überzeugen wir uns nicht, daß Herbartische „Vorstellungen," welche Ergebnisse der sinnlichen Erfahrung und aller ideenkräftigen Wahrheit entblößt sind, solches innere Leben constituiren können. Ob ferner jene zunächst unbewußte und, wir dürfen doch wohl hinzufügen unwillkürliche Triebkraft der Vorstellungen zum Thun Wille genannt werden dürfe, scheint freilich nur eine Frage des Sprachgebrauchs zu sein; indessen ist sie auch als solche für die Verständigung und für die unverwirrte Fassung der Begriffe nicht gleichgültig. Wir unsrerseits sind überzeugt, daß nach der sprachlichen Festsetzung und Begrenzung Wille erst mit dem Selbstbewußtsein beginnt und die gewöhnliche Uebertragung dieses Worts auf die Tendenzen und Actionen der Thiere und selbst der Pflanzen scheint sich uns dadurch zu erklären, daß die Sprache eben vom Menschen und in der Anschauung menschlicher Zustände gebildet, alles andre nach der Analogie des Menschen kurzweg zu betrachten und zu bezeichnen pflegt. So ist denn uns der Wille, sobald er eintritt, wesentlich und ursprünglich eine freibewußte, zunächst auf die Ichidee sich gründende subjective Thätigkeit. Die realistische Ansicht des Wollens zeigt sich bei Herbart nun auch bei der Erklärung der besondern Momente. Um die Constanz des Wollens zu erklären, würden wir an die umfassende Herrschaft eines Zweckes im Bewußtsein oder auch einer formalen Idee, und wäre es auch nur wie bei dem Eigensinnigen die abstract gefaßte Ichidee, erinnern; Herbart dagegen redet von einem Gedächtnis des Willens, welches ihm parallel und analog ist dem gewöhnlich sogenannten Gedächtnis und zur Ergänzung desselben dient, wonach mit dem Beharren der Vorstellungen in uns, mit ihrer raschen und lebendigen Wiedererinnerung auch ihre begehrende und wollende Kraft in uns beharret und bei dem Wiedereintreten der nämlichen Umstände sich mit den nämlichen Wirkungen in uns erneuert. Hiermit verbindet sich diejenige Eigenschaft des Willens, welche Herbart die Motivität desselben genannt hat. Es ist damit nicht gemeint, daß der Wille überhaupt Beweggründe, d. i. Gedanken, in Ueberzeugung und Glauben angeeignet, erfordere — diese Ansicht würde nicht realistisch sein — sondern nur dieses, daß wir insofern wir wollend sind, die in den Vorstellungen selbst gegründete Fähigkeit haben, unter veränderten Umständen auch anders zu wollen. — Man könnte nach dem Bisherigen meinen, daß Herbart von einem Wollen nach Grundsätzen nicht reden könne, wenigstens nicht in Bezug auf den Willen als solchen

vor dessen Unterwerfung unter die Ideen. Dies würde irrig sein. Auch den Begriff des Grundsatzes hat Herbart realistisch aufzufassen gewußt, nur mit Beifügung des ersten Elements der subjectiven Seite, nämlich des Selbstbewußtseins. In der Mannigfaltigkeit des Gewollten nämlich, sagt er, behaupte einiges einen Vorzug vor anderem, es werde fester und stärker gewollt. Diese Wahl entscheide sich da, wo Gedächtnis des Willens sei, von selbst, das Gewicht der Wünsche werde dieselben „unwillkürlich" einander unterordnen. Er nennt diese Wahl eine ursprüngliche, d. i. eine solche, die „ohne alle theoretische Ueberlegung" zustande komme. Jene „Hervorragungen des Objectiven" erheben sich aber zu Grundsätzen, sobald die Selbsterfassung hinzukomme. — In diesen Momenten ist nun auch der Begriff des Charakters gegeben, so weit derselbe zu der objectiven Seite gehört. Er wird als die Art der Entschlossenheit erklärt, als die eigenthümliche durch die Individualität gegebne Construction der Neigungen nach quantitativem Verhältnis derselben. Der subjective Theil des Charakters ist dann der Geeschmack, welcher über jenen objectiven die Censur zu üben hat. — Noch ist anzuführen, wie Herbart den Willen von Wunsch und Begierde unterscheidet. Das charakteristische Merkmal desselben ist ihm die unmittelbare Beziehung auf das Praktische, „der Muth der That"; und wenn nun hier wiederum noch entschiedner als bei Wunsch und Begierde der Gedanke einer ideenkräftigen, wenn auch immerhin noch nicht klar bewußten Grundlage sich aufdrängen will, so bleibt Herbart doch auch hier dem realistischen Standpuncte treu; er vermeidet die Idee im Objectiven und sucht in der That selbst, welche doch die Folge ist, zugleich die Ursache jener praktischen Entschiedenheit, indem er von der bekannten Erfahrung, daß der Muth durch die gelungne That gehoben wird, sich zu der Behauptung führen läßt, daß „der Wille aus der Begierde durch die That erzeugt" werde. (Allgem. Pädagog. Buch III. Kap. 4. [Sämmtl. W. X. 128.]) Zwar fügt er hinzu, „daß der größere Theil der Thätigkeit des gebildeten Menschen bloß innerlich vorgehe, und daß es meist innere Erfahrungen seien, welche von unserm Können uns belehren." Allein durch diese Erklärung scheint uns der Satz nicht sowohl gemildert, als vielmehr aufgehoben zu werden, da nur die wirkliche That, nicht ein bloß phantasirter Erfolg den Muth für einen künftigen ähnlichen Fall erhöhen kann. (Sämmtl. W. B. X. S. 128. [Allgem. Pädagogik.])

Dies ist der Wille, wie Herbart ihn faßt. Er soll nun, wie er ist, ohne ideale Anlage und ohne ein innerlich und ursprünglich begründetes gegenseitiges Entgegenkommen mit den Ideen in eine lebendige Verknüpfung gebracht werden, so daß er sich gänzlich und unbedingt durch das ästhetische Urtheil bestimmen lasse. Diese „Folgsamkeit" ihm abzugewinnen ist die Aufgabe der Erziehung. Wie sie dieselbe löse, ist die Frage der Methode. Bevor wir in diese eintreten, haben wir noch zu prüfen, ob Herbart mit seiner Aufstellung des Erziehungszweckes alles, was von der Erziehung gefordert werden darf, vollständig und in naturgemäßem Verhältnisse umfassen konnte. Sein eignes Urtheil über die Möglichkeit, mithin über die Richtigkeit seines teleologischen Princips hat geschwankt. Nachdem er in seiner Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt ohne Bedenken die Sittlichkeit für den einen und ganzen Zweck der Erziehung erklärt hat, scheint er in seiner Allgem. Pädagogik davon zurücktreten zu wollen. Die sittliche Erziehung, sagt er, setze freilich die übrigen Theile der Bildung als Bedingung voraus und stehe also mit den übrigen Erziehungssorgen in einem nothwendigen weit umhergreifenden Zusammenhange. Doch könne jene Abhandlung selbst zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht genau alle Theile der Erziehung in dem Maße treffe, daß wir diese Theile nur sofern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Demnach sei diejenige Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stelle, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende. Hiemit giebt er die Einheit auf und statuirt neben dem Hauptzwecke eine Mehrheit von Erziehungszwecken. Denn da menschliches Streben vielfach sei, so könne aus der Natur der Sache sich unmöglich Einheit des Zweckes ergeben. Und wir dürfen

sagen, daß diese Entscheidung insofern dem Geiste seines Denkens und Forschens gemäß war, als er überall das Bestreben zeigt, mit einer gewißen Scheu vor der umfassenden Einheit, welche freilich, wo sie misverstanden wird, leicht zur Gleichmacherei führt, das Mannigfaltige als solches mit seinen Gegensätzen und Eigenthümlichkeiten in den Vordergrund der Betrachtung zu stellen. Indessen sucht Herbart doch auch in der Allgem. Pädagogik das Mannigfaltige in den Zwecken der Erziehung unter wenigen formalen Hauptbegriffen zusammenzufassen und theilt sie hiernach ein in das Gebiet der nothwendigen und in das der bloß möglichen Zwecke. Erstere sind ihm die Zwecke der Sittlichkeit, letztere diejenigen, welche durch die Willkür nicht des Knaben noch des Erziehers, sondern des künftigen Mannes gefordert werden, deren Erreichung mithin durch die Erziehung vorbereitet und möglich gemacht, für welche die „innere Leichtigkeit" im voraus bereitet werden müße. Wobei ihm nicht eine gewiße Anzahl einzelner Zwecke, welche wir überall nicht vorherwissen könnten, sondern „die Activität des heranwachsenden Menschen überhaupt, das Quantum seiner innern unmittelbaren Belebung und Regsamkeit" vorschwebt. Es ist ihm hiebei nicht um Vielgeschäftigkeit zu thun, denn die Vertheilung der Arbeit und die Beschränkung der ausführenden That erkennt er vollständig an — sondern um eine vielfache geistige Empfänglichkeit: „Alle müßen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in Einem Fache sein." Dies ist Herbarts gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse, ein Begriff, mit welchem er auch den Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks harmonische Ausbildung aller Kräfte erreicht zu haben glaubt, was jedoch wenigstens in Bezug auf den Sinn dieses Ausdrucks bei Pestalozzi verneint werden muß, der dabei an die gleichmäßige Ausbildung der drei psychischen Grundfunctionen, der Intelligenz, des Gefühls und des thatkräftigen Willens gedacht hat. — Herbart hielt die so eben dargestellte Spaltung des Erziehungszweckes nicht fest, sondern kehrte in seiner letzten pädagogischen Hauptschrift, dem Umrisse pädag. Vorlesungen, zu der zuerst von ihm ergriffenen Einheit desselben zurück. Vielseitigkeit des Interesse bleibt ihm auch hier Aufgabe der Erziehung, aber untergeordnet dem Zwecke der sittlichen Bildung. Die Rücksicht auf eine künftige nicht vorher zu bestimmende Berufsthätigkeit fällt nun weg; statt dessen wird das Interesse für die Dinge, und zwar das unmittelbare, im Gegensatze zu den bloß egoistischen, als Grundlage und nothwendige Stufe für das sittliche Leben anerkannt und in diesem Sinne als Zielpunct der Erziehung gefordert. Zwar sei die Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesse noch lange nicht Tugend; doch könne um so weniger an Tugend gedacht werden, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit sei. Ein Stumpfsinniger könne nicht tugendhaft sein; man müße die Köpfe wecken. So tritt die geistige Bildung zwar einerseits in reinerem Werthe hervor, indem sie von den Rücksichten auf äußere Lebenszwecke unabhängig erklärt wird, andrerseits aber auch eingeschränkter, indem nun auch jener Gedanke einer allgemeinen und gleichmäßigen Empfänglichkeit zurücktritt; und es ist in dieser Hinsicht nicht ohne Bedeutung, daß das Prädicat gleichschwebend für die Vielseitigkeit des Interesse in dem Umriß pädag. Vorl. nicht mehr vorkommt.

Wir haben nun diejenigen Gebiete der Erziehung näher ins Auge zu faßen, welche nach gewöhnlicher Ansicht der sittlichen Bildung mit eigenthümlichem und unmittelbarem Werthe gegenüberstehen, und uns zu fragen, in welcher Begrenzung und Gestalt sie im Systeme Herbarts Platz finden. Wir dürfen als solche Gebiete bezeichnen, die wissenschaftliche, die religiöse und die ästhetische Bildung (im gewöhnlichen Sinne des Wortes).

1) Die wissenschaftliche Bildung, oft genug vor allen andern Erziehungszwecken begünstigt und einseitig erstrebt, hat dennoch zu jeder Zeit ihre Anfechtungen gehabt. Jedes Uebermaß in dieser Richtung, jede vom vollen Leben sich entfremdende Pflege des Wissens ruft die concrete Natur des Menschen gegen sich auf. So sehen wir den Abstractionen das Gefühl mit seinen ästhetischen und religiösen Bedürfnissen, dem Uebermuth der Beweise und dem Kleinmuth des Skepticismus das Vertrauen des

historischen Glaubens, den anmaßlichen Aussprüchen der Theorie die Kunst mit ihrer unmittelbaren Production, den Idealen das Nützlichkeitsprincip mit seinen Realitäten, endlich der müßigen Beschauung die Activität der sittlich praktischen Richtung sich entgegenstellen, sämmtlich bestrebt, die wissenschaftliche Richtung entweder zu beschränken oder zur Dienerin des concreten Lebens zu machen. Und sie alle haben Recht, soweit die Wissenschaft im Unrecht ist. Sie soll sich beschränken und jene Mächte neben sich anerkennen, sie soll auch dem Leben dienen. Aber sie kann dies in naturgemäßer und wahrhaft fruchtbarer Weise nur dann, wenn der Mensch einen Selbstzweck in der Erkenntnis der Wahrheit erkennend ihr ganz und von äußern Rücksichten unbeirrt sich hingiebt, oder, falls er von einem jener Zwecke, um ihm durch Wissenschaft zu dienen, den Ausgang nahm, dies im vollen Leben des Forschens und Denkens vergißt. Er darf dies auch, psychologisch und sittlich betrachtet; die Erkenntnis der Wahrheit, je tiefer und klarer sie ist, desto sicherer bewährt sie sich ihm als einen für sich selbst werthvollen Zweck, als einen Theil des menschlichen Seins und Lebens, der ebenso wie jene andern Theile den Menschen selbst, die Person vervollkommnet und veredelt. Denn sie ist nicht eine Masse vereinzelter Kenntnisse, auch nicht bloß eine Verkettung abstracter Begriffe, sondern sie dringt durch die Ideen ein in das Leben und den Geist der Dinge und verknüpft das eigene Selbst mit ihm. Und diese Verknüpfung ist nicht ein bloßes Aufbewahren wie mittelst des Gedächtnisses, sie ist vielmehr von ihrer wesentlichsten Seite in der Ueberzeugung gegeben, oder, damit wir die lebendigere und unmittelbarere Bezeichnung wählen, in dem Glauben, wenn dieses Wort zugleich im umfassendsten und im tiefsten Sinne verstanden wird, als der Ausdruck für das innere Ja, welches wir jedem Erkannten, nachdem es wirklich in der Kraft seines Wesens uns offenbar geworden, eben aus dieser Kraft der Wahrheit heraus, die nun auch die unsrige geworden ist, zurufen.

Diese Bedeutung der intellectuellen Bildung, so idealisch sie erscheinen mag, wenn wir sie mit so manchen Erscheinungen des gewöhnlichen Lebens in Erziehung und Studien vergleichen, ist doch bei der allgemeinen Wirkung, die sie ahnungsweise in den Gemüthern ausübt und der man nur durch eine positiv ausgebildete entgegenstehende Theorie sich entziehen kann, unseres Erachtens der Grund, aus welchem die pädagogische Welt niemals aufhören wird, von der Geistesbildung, als einem an sich werthvollen, nicht bloß dienenden Theile der Erziehung zu reden. Herbarts Lehre erkennt diese Selbständigkeit nicht an. Einerseits stand die entschieden praktische Tendenz des Mannes, die an sich so achtbar ist, entgegen, und wenn er selbst, wie wir sehen, die große Arbeit seiner psychologischen Forschungen um der Pädagogik willen übernahm, so dürfen wir uns nicht wundern, daß der gesammte Unterricht, den er mit so großer Sorgfalt bearbeitet hat, nur als Mittel für die sittliche Cultur dienen sollte. Andrerseits ließ seine sehr beschränkende Ansicht von der Möglichkeit Wahrheit zu erkennen, ihn theoretisch zu keiner andern als einer bloß relativen Schätzung der intellectuellen Bildung kommen, weshalb auch behauptet werden darf, daß in der Consequenz seiner Lehre eine eigentlich wissenschaftliche Begeisterung nicht begründet ist, soweit wir auch entfernt sind, ihm persönlich dieselbe abzusprechen. Aber das Denksystem eines lebensvollen Menschen ist meistens ein nur theilweis gelungener Versuch, das eigne Innere sich zurechtzulegen, wobei durch die gleichsam perspectivisch verschiedne Deutlichkeit der besondern Gebiete des Bewußtseins, sowie andrerseits durch die oft beirrende Einwirkung der Geschichte der Gegenwart eine volle und unverschobene Auffassung erschwert wird. — Herbart war indessen jener Anerkennung einer tiefern und selbständigern Bedeutung der wissenschaftlichen Bildung niemals sehr fern, am nächsten, wie es scheint, zu Anfang seiner wissenschaftlichen Laufbahn und dann wieder gegen Ende derselben. Die Art, wie er die intellectuelle Bildung mit seinem teleologischen Princip verknüpft, die Wichtigkeit namentlich, die er schon in einem seiner ältesten Aufsätze dem Umgange mit der Objectivität der Dinge in der Erkenntnis für die sittliche Veredlung des Menschen zuschreibt, dann jene be-

stimmtere Ausbildung dieses Gedankens in dem Umriß pädag. Vorlesungen, wo er das unmittelbare Interesse an den Dingen dem egoistischen entgegensetzt, giebt davon Zeugnis. Denn wenn ein bloßes Interesse an gewissen Vorstellungen, das als solches nach der Herbart'schen Begriffsbestimmung dem Praktischen noch fern bleibt, einem egoistischen Interesse entgegengesetzt wird, so muß es wohl im Bewußtsein des Denkers die Anerkennung der Wahrheit an sich involviren, wodurch denn auch bei der nahen Verwandtschaft des Glaubens und Wollens die davon ausgehende unmittelbare Förderung des sittlichen Lebens erklärlich wird. Weniger nahe steht Herbart einer selbständigen Bedeutung der intellectuellen Bildung in der allgemeinen Pädagogik. Hier treten die Welt der Vorstellungen einerseits, die Ideen und das ästhetische Urtheil andrerseits am schroffsten auseinander, und wenn schon, wie wir sahen, die Strenge seines teleologischen Princips sich hier lockert, so gewinnt doch dabei die Cultur der Vorstellungen nicht an idealer Bedeutung und Selbständigkeit. Ihr Zweck ist, das Interesse und damit dann die Begehrung und den Willen zu bereichern und zu beleben („wer viel weiß, begehrt viel"), und jener wichtige Unterschied zwischen unmittelbarem und egoistischem Interesse wird hier nicht so ausdrücklich gemacht.

2) Wie verknüpft Herbart die religiöse Bildung mit seinem Princip, wie ordnet er sie im Systeme dem Zwecke der Sittlichkeit unter? Der Beantwortung dieser Frage müßen wir wenige Worte über seine Begriffsbestimmung der Religion voranschicken. Die Religion ist ihm kein Theil der praktischen Philosophie; sie hat ihren Ort in der Ausbildung der Vorstellungen und des Interesse, dieses letztere von der Seite der „Theilnahme" betrachtet, „welche sich in anderer Empfindung versetzt." Hier entsteht sie als Product eines gemüthlichen, theils moralischen, theils eudämonistischen Bedürfnisses (Sämmtl. W. X. S. 56 und 57 [Allg. Pädag.]), insofern die Theilnahme für das Schicksal der Menschen, der Einzelnen wie der Gesellschaft, für unser eignes wie für das Schicksal der andern uns mit Besorgnis erfüllt und den Glauben an ein unendliches, die Endlichkeit stützendes Princip uns nahe legt. Die Erziehung hat die Aufgabe, auf diesem Grunde die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden. Wenn hiermit das Wesen der Religion ganz vorzugsweise in dem Vertrauen gefunden wird, womit wir uns auf Gott verlassen, in welchem wir das „geistige Ausruhen", wozu „alle der Religion bedürfen", gelangen, so wird doch andererseits auch die praktische Bedeutung der Religion neben dieser gemüthlichen nicht ganz übersehen. Zwar führt bei den Bessern, nach Herbart, nur dann die Religion fast einzig das Steuer des Lebens, wenn sie im Denken minder geübt sind; doch werden, nach ihm, auch die Gebildeten ihre Gemüthsbewegungen nicht nur der Disciplin des praktischen (ästhetischen) sondern auch derjenigen des theoretischen (womit nach dem Zusammenhang die religiöse Ansicht der Realität gemeint ist) unterwerfen (Sämmtl. W. X. S. 110 [Allg. Päd.]). Auch erklärt er für nöthig, daß die eigentlich moralische Bildung mit der religiösen verbunden werde, um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demüthigen, obwohl andrerseits auch wieder die religiöse Bildung der moralischen bedürfe zur Abwehr der sonst nahe liegenden Scheinheiligkeit (Umriß päd. Vorles. §. 19.). Noch dürfen wir nicht unerwähnt lassen, daß Herbart in seiner letzten Schrift den Theologen überläßt, „das Innere des Religionsunterrichtes" zu bestimmen, und von Seiten der Philosophie bezeugt, „daß kein Wissen im Stande sei, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln." — Nachdem wir hiemit den Begriff der Religion und ihre Bedeutung nach Herbart hinreichend dargelegt zu haben glauben, beantwortet sich nun auch unsre formelle Frage, ob die Einheit des teleologischen Princips, wie Herbart dieselbe in der sittlichen Bildung findet, auch die Religion involvire, leicht, und zwar verneinend. Denn, wollen wir auch geltend machen, daß nach dieser Lehre die sittliche Bildung zu ihrer Vollendung der Religion bedarf und insoweit, als dieses der Fall ist, als Bedingung jenem Princip untergeordnet werden könnte, so ist doch gerade jene andere Seite des religiösen Lebens, welche von der Praxis und ihrem Streben abgewandt die innere Ruhe des Gemüthes begründet, so vorzugs-

weise von Herbart hervorgehoben, und so entschieden als einer der Zielpuncte der Erziehung hingestellt worden, daß es, auch in seinem Sinn, unmöglich ist, die religiöse Erziehung im ganzen nur als ein Hülfsmoment für die sittliche Erziehung aufzufassen.

3) Ebenso wenig fügt sich die ästhetische Bildung (im gewöhnlichen Sinne des Wortes), die Bildung für Schönheit und Kunst unter das aufgestellte Princip. Herbart hat sie in seiner Allgem. Pädagogik von Seiten der Unterrichtsmethode eingehend behandelt, nachdem er unter den Classen des Interesse auch das ästhetische als ein Interesse der Erkenntnis aufgeführt. Ebenso wird es in dem Umriß pädag. Vorl. neben dem religiösen genannt mit dem Bemerken, daß beide nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben. Aber eine nähere Begründung der Aufnahme des Aesthetischen in den Bildungskreis finden wir nirgends. Von der Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten oder von der Aehnlichkeit des ästhetischen Urtheils und Geschmacks im gewöhnlichen Sinne mit dem sittlichästhetischen ist zu diesem Zwecke nicht die Rede. Die Interessen aber stehen nach Herbart nur insofern mit der sittlichen Bildung in Verbindung, als sie dem Begehren und Wollen Kraft, Fülle und bei der Harmonie, die unter ihnen bestehen muß, Wohlordnung und Maß geben. Hiermit aber berühren wir eine von den fünf Ideen Herbarts, die der Vollkommenheit, durch deren Erklärung er das Verdienst hat, einen im gewöhnlichen Leben meist in unbestimmter Weise gebrauchten Begriff näher begrenzt zu haben. Er bestimmt sie nämlich durch die Momente der Stärke, der innern Mannigfaltigkeit und der Wohlordnung, in welcher letztern er namentlich des Menschen geistige Gesundheit begründet findet. Diese Idee ist nun allerdings eine bloß formelle; insofern sie aber in der Natur des Menschen und bei dem Einzelnen in dessen besonderer Artung und Befähigung eine bestimmte materiale Grundlage erhält, wäre sie nicht ungeeignet, theils einen umfassenden Rahmen für die gesammten Zielpuncte der Erziehung zu bilden, theils insbesondere zur Begründung der ästhetischen Bildung zu dienen, da ihre Verwandtschaft mit der Idee der Schönheit nicht zu verkennen ist. Auch läßt sich kaum übersehen, daß sie Herbarten vorschwebte bei seiner Forderung des vielseitigen Interesse und daß sie der Einseitigkeit seines Princips gleichsam ergänzend zur Seite steht. Wenn es aber scheinen möchte, daß sie sogar in dem Princip selbst mitgegeben sei, insofern die innere Freiheit subjectiv alle Ideen als das Wollen derselben mitumfasse, so ist dies doch eben nur Schein. Denn diese Freiheit, d. i. die Sittlichkeit, ist nur der Wille in seiner idealen Richtung und Entschlossenheit, keineswegs zugleich das objectiv vollendete Handeln nach den Ideen; und obgleich ein Mensch nicht sittlich genannt werden darf, wenn er das Schöne, das er als solches erkennt, nicht achtet, es träge vernachläßigt oder muthwillig verletzt, so dürften wir doch denjenigen nicht für unsittlich erklären, welcher aus Mangel an Cultur in dieser Hinsicht des richtigen Urtheils in Sachen der Schönheit und Kunst entbehrte. So zeigt sich auch hier das theoretisch Ungenügende des Sittlichkeitsprincips.

IV. Wir wenden uns zu der Erziehung in ihrer Ausführung. Die gesammte pädagogische Praxis vollzieht sich nach Herbart in drei Hauptfunctionen: Regierung, Unterricht und Zucht, welche aus dem Gesichtspuncte der successiven Anwendung in dieser Reihenfolge von ihm abgehandelt werden. Uns mag gestattet sein, das begrifflich Nähere zusammenrückend, Regierung und Zucht, deren Scheidung wir ohnedies zu prüfen haben, mit einander zu behandeln, die Lehre vom Unterricht aber, als den eigentlichen Kern der Herbart'schen Erziehung vorangehen zu lassen.

1) Das Eigenthümliche des Herbart'schen Unterrichtes läßt sich kurz durch den von ihm selbst gebrauchten Ausdruck: erziehender Unterricht bezeichnen, wodurch angedeutet werden soll, daß das Ziel des Unterrichts nicht allein oder vorzugsweise in dem Wissen, auch nicht in dem Erwerb eines äußerlich technischen Könnens bestehen, sondern daß durch ihn unmittelbar die Vervollkommnung des Subjects, die eigentliche Erziehung ihrem wichtigsten Theile, ihrer wesentlichen Begründung nach erreicht werden soll. Näher

bestimmt ist ihm der Unterricht planmäßige Erzeugung und Cultur der Vorstellungen als der Elemente des Seelenlebens bis zur Erreichung des vielseitigen Interesse, woraus denn unmittelbar die Fähigkeit und Bereitschaft zum Wollen, andererseits aber der Geschmack oder das sittlich-ästhetische Urtheil hervorgehen soll. Ihm ist also das Interesse für den Unterrichtsgegenstand nicht etwa nur eine wesentliche Hülfe für das Gedeihen des Unterrichts, sondern recht eigentlich das Ziel und der nächste Zweck desselben. — Wir sind weit entfernt, dieses Ziel des Unterrichts zu verwerfen oder für unerreichbar zu halten. Die Erfahrung lehrt, daß der Unterricht, wofern er aus lebensvollem Innern ertheilt wird und wirklich in die Erkenntnis der Wahrheit einführt, auch die subjective Seite des Zöglings erwecken und beleben kann; und wer möchte läugnen, daß er auch dieses soll? Ebenso muß anerkannt werden, daß diese Auffassung seines Zieles zur Vervollkommnung und Belebung des Unterrichts selbst nicht wenig beitragen kann und wirklich beigetragen hat. Nur fragt es sich, wie Herbart aus seiner Theorie der Vorstellungen ein solches Ergebnis erklären will. Der Satz, daß die Seele ihr gesammtes Leben, nicht bloß ihr objectives Anschauungsleben aus Vorstellungen construire, scheint unhaltbar, ja unverständlich, so lange wir mit Herbart unter Vorstellungen nur das Ergebnis der sinnlichen Erfahrung verstehen. Anders würde es sein, wenn wir statt Vorstellungen die Wahrheit setzten mit ihrem nicht bloß sinnlichen, sondern auch übersinnlichen und idealen Sein, mit ihrer nicht bloß empirischen, sondern vor allem mit ihrer ursprünglich schöpferischen Quelle in uns; in ihr würden wir die principielle Kraft der Ideen haben, aus welchen und für welche allerdings der menschliche Geist von Gott geschaffen und gleichsam construirt ist. Dies wäre der Weg des zum Verständnis der höhern Realität durchgedrungenen deutschen Idealismus oder besser: Idealrealismus, dessen mühsamer und durch mancherlei Misverständnisse und Irrungen führender Entwicklungsgang mit Kant seinen Anfang nahm. Durch ihn würde es erklärlich werden, wie auch die lebendige und wahre Mittheilung des empirischen Lebens, da auch das Wirkliche mehr oder weniger rein aus Ideen hervorgegangen und von denselben durchleuchtet ist, nicht allein Anschauung und Kenntnis bereichern, sondern auch das Streben und den Willen wecken und auf freie Weise bestimmen könnte. — Wir wissen, wie weit Herbart von einer solchen Ansicht entfernt ist. Sein Weg, um die Activität der Vorstellungen und ihren gemüthlichen wie praktischen Einfluß zu erklären, ist ein ganz anderer, der eines psychologischen Realismus. Er entkleidet die Vorstellung von vornherein ihres rein objectiven Charakters und stellt sie dar als eine Selbsterhaltung der Seele, d. i. als eine Reaction der vorher vorstellungslos zu denkenden rein formalen Seeleneinheit gegen die sinnliche Einwirkung der Objecte, als ein gemeinsames Product dieser beiden Potenzen, wobei der Begriff der Wahrheit für unser Erkennen selbstverständlich hinfällt. Diese rein dogmatische Annahme, gleich schwierig für das intuitive Denken, wie unzugänglich für die Erfahrung oder für den dialektischen Beweis, bot nun wenigstens den Vortheil dar, daß sich in der so gefaßten Vorstellung Subjectives und Objectives, Kraft und Bild, Inneres und Aeußeres von vorneherein beisammen fanden, und eine der schwierigsten Aufgaben der Psychologie, der Zusammenhang des Gedankens mit Gefühl und Wille als schon gelöset erscheinen konnte. Und so ist es denn erklärlich, wie Herbart dem Unterricht die Aufgabe zutheilen kann, einen Reichthum von Verlangen, von gleichsam wartender Begierde und möglichem Wollen in der Seele zu erzeugen, und für die Praxis des Lebens in Bereitschaft zu stellen. Das Interesse, jener Zielpunct des Unterrichts, bildet dabei die Uebergangsstufe, gleichsam die Schwelle zwischen der reinen Objectivität des Vorstellens und der vom Subject ausgehenden praktischen Richtung, es steht „in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen." Es ist mit dem Begehren, dem Wollen und dem Geschmacksurtheil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegengesetzt, unterscheidet sich aber von jenen dreien dadurch, „daß es nicht über seinen Gegenstand disponirt, sondern an ihm hängt." „Wir sind zwar innerlich activ, indem wir uns interessiren, aber

äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Willen übergeht." Die besondern Momente des Interesse sind nach Herbart Aufmerksamkeit und Erwartung. Der Erwartung folgt das Fordern, womit eben die Begierde eintritt, endlich das Handeln, welches letztere sich jedoch als Versuchen auch unmittelbar an das Erwarten anschließen kann. — Es versteht sich, daß diese Momente einzig durch die Vorstellungen und deren Massen ihre Erklärung finden sollen, bloß die „Causalität" der Vorstellungen ist es, die dies alles in uns bewirkt, von Ideen ist dabei noch gar nicht die Rede.

Die Vorstellung mit diesen ihren Wirkungen zeigt sich nun aber in zwei Reihen, in Erkenntnis und Theilnahme. Dort, in der Reihe der Erkenntnis zeigen sich die Interessen des Mannigfaltigen (das empirische Interesse), des Gesetzmäßigen (das speculative) und das der ästhetischen Verhältnisse (der Geschmack); hier die Interessen an der Menschheit als solcher (am einzelnen Menschen), an der Gesellschaft, endlich am Verhältnis beider zum höchsten Wesen (Religion).

Erinnern wir uns hier an das, was Herbart die objective und die subjective Seite des Seelenlebens nennt, und beziehen wir auf diesen Unterschied den Begriff des Interesse, so haben wir freilich schon oben gesehen, daß dasselbe zur objectiven Seite gerechnet wird; denn selbst Begehren und Wollen, deren Grundlage es ist, sind noch objectiv. Unklar jedoch wird uns Herbarts Meinung, wenn wir jene Frage insbesondere auf das ästhetische Interesse und den Geschmack anwenden und nach dem Verhältnis dieses letztern zu den Vorstellungen überhaupt fragen. Herbart redet in der Allgem. Pädagogik (Sämmtl. W. X. S. 56) bei der Erklärung dieses Interesse ganz im allgemeinen von dem Wesen des Geschmacks, so daß wir auch den sittlichen Geschmack einrechnen müßen: Nicht einen Gegensatz, sagt er, aber einen Zusatz zur Anschauung gebe der Geschmack. Sein Urtheil folge allenthalben, leise oder laut, nach jedem vollendeten Vorstellen, wenn dasselbe nicht sogleich im Wechsel verschwinde. Es liege nicht im bloßen Warnehmen. Beifall, Misfallen, dies sei ein Ausspruch über, nicht ein Versinken in den Gegenstand, das Interesse hänge am Bilde, an den Verhältnissen, nicht an der Menge der Masse. Hier ist jener Beifall offenbar mit dem ästhetischen Interesse identisch genommen und damit in den Bereich und in die Wirkungssphäre der Vorstellung gezogen, wenn schon von der Warnehmung oder Anschauung als solcher unterschieden. Dieses stimmt nun allerdings mit dem Herbart'schen Grundgedanken, daß das gesammte Seelenleben sich aus Vorstellungen erbaue, vollkommen überein, aber keineswegs mit der sonst hervorgehobenen Subjectivität des ästhetischen Urtheils und der Ideen und dem Gegensatze beider zu dem Willen, der erst durch Folgsamkeit mit jenen zur Einheit kommt. Jenes scheint die Consequenz, dieses eine unvermeidliche Abweichung. Wäre die Grundansicht auch hier durchgeführt worden, so würde damit das ganze Gebiet der Sittlichkeit mit in die realistisch-mechanische Causalität der Vorstellungen hereingezogen worden sein. Auch die Anknüpfung des Sittlichen speciell an die Interessen der Theilnahme, die Herbart in seiner Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt gewählt hatte, wurde in den spätern Schriften aufgegeben. Es mochte ihn die unwillkürliche Anerkennung geleitet haben, daß in dem Gefühl der Theilnahme schon eine Macht des Sittlichen, wenn auch unbewußt, sich kundgebe, woraus eben das sittlich-ästhetische Urtheil dann entspringe. Doch die genauere Ausbildung seiner Vorstellungslehre in ihrer ganzen realistischen Schroffheit mußte diese Auffassung zurückweisen und jenen Dualismus herbeiführen. Sehr bemerkenswerth aber ist, daß Herbart durch seine nähere Beziehung der Theilnahme mit dem sittlichen Urtheil, so lange er sie festhielt, auch zur Annahme einer nähern Beziehung dieses letztern mit der Religion geführt wurde, was sich aus seiner Ansicht vom Ursprung der Religion hinreichend erklärt.

Wir geben nun seine Hauptgedanken über die Erzeugung des sittlichen Urtheils und über dessen Verknüpfung mit dem Willen und der That nach jener ältern Schrift,

welche eingehender als jede der andern diesen Gegenstand behandelt: Während der Unterricht auf der einen Seite durch die Erkenntnis Begierde und Willen bereichert und belebt,*) so strebt er andrerseits, indem er die Reihe der Theilnahme bearbeitet, zu seinem andern Ziele empor, zur Bildung des Geschmackes. Dieses geschieht durch Erzeugung einer vollendeten, d. i. bis zum Interesse durchgebildeten Vorstellung einer Lebensgestaltung, welche die ästhetischen Verhältnisse des menschlichen Wollens (die sittlichen Ideen) sei es unmittelbar, sei es durch den Contrast, wiederspiegelt. Hierbei darf nicht die gegenwärtige Welt zum Ausgangspuncte gewählt werden; die Sphäre der Erwachsenen ist bei cultivirten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man den kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Es ist daher mit classischen Darstellungen eines idealischen Knabenalters zu beginnen, die man in den Homer'schen Gedichten, namentlich in der Odyssee findet. Hierauf nun gründet Herbart die Forderung, daß der Sprachunterricht nicht mit dem Lateinischen, sondern mit dem Griechischen anfangen und sobald wie möglich zur Lesung der Odyssee vorrücken soll, und zwar, nachdem der Knabe nur eben der bedürfnisvollen Kindheit entwachsen sei, jedenfalls vor zurückgelegtem zehnten Lebensjahre.**) Hieran sollen sich dann dem wachsenden Alter gemäß die weitern historischen und literarischen Studien in Verbindung mit moralischen und Religionsvorträgen anschließen. Die Religion, wie schon angedeutet, tritt hier gewichtiger und in wesentlicherer Beziehung zur Sittlichkeit auf, als in den spätern Hauptschriften; ihre untrennbare Verknüpfung mit derselben wird in der Anerkennung Gottes als „des reellen Centrums aller praktischen Ideen" bestimmt genug angedeutet, und „die Feier des Glaubens, worin wir wie in dem eignen Selbst ruhen", erinnert uns in dieser Verbindung an den Frieden, den das Christenthum lehrt und verkündigt. Auch wird das Ziel der Religion hier ausdrücklich als der „höchste feste Punct" bezeichnet, zu welchem jene beiden Reihen der Bildung, Erkenntnis und Theilnahme hinstreben. Religion wird hier also, wenn nicht identisch, doch congruent mit dem höchsten Zweck der Erziehung, der Sittlichkeit, erklärt, was, wie wir oben gezeigt, in den pädagogischen Hauptschriften keineswegs der Fall ist. Um so mehr muß es in Verwunderung setzen, daß Herbart, wo er seine Idee einer ästhetischen Darstellung der Welt entwickelt (sowie überhaupt in seinen Schriften) nirgends auf die Benutzung der biblischen Historien hinweiset, da er doch auch in diesen Züge „eines idealen Knabenalters der Menschheit," in religiöser Beziehung, viel idealischer von dieser Seite, als in der griechischen Welt, hätte erkennen können. Merkwürdig ist es, daß er statt dessen die Odyssee, nicht nur für die eigentlich ethische, sondern auch für die religiöse Bildung empfiehlt. Freilich nicht hauptsächlich in unmittelbarer und positiver

*) „Wer viel erkennt und denkt, der verlangt viel, und wessen Vorstellungen wohl associirt sind, dem associirt sich auch das Verlangen."

**) Dissen wurde für diesen Gedanken gewonnen. Zu seiner „Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen," schrieb Herbart eine Vorrede (1809), welche Hartenstein im 11. Bande der sämmtlichen Werke mitgetheilt hat. — In unsern Tagen (1857) hat W. Wiedasch einen deutschen „Haus- und Schul-Homer" in der metrischen Uebersetzung des ältern Wiedasch herausgegeben, um mit Beseitigung des in der Ursprache liegenden Hindernisses den Gedanken Herbarts in weiteren Kreisen ausführbar zu machen. Zu diesem Buche schrieb Fr. Kohlrausch, der verdienstvolle Vorsteher des höhern Schulwesens im Königreich Hannover, ein Vorwort, dessen Anfang hier nicht ohne Interesse gelesen werden wird: „Als vor fast 50 Jahren in der pädagogischen Gesellschaft bei dem Professor Herbart in Göttingen die Frage wegen eines durch die Anschaulichkeit der Quellen belebten historischen Unterrichts verhandelt wurde, schlug ich als Ausgangspunct die großartige Schilderung des Patriarchenlebens im ersten Buche Mosis, als der einfachsten Darstellung des bürgerlichen Gemeinwesens in der Gestalt der Familie, vor; der Gedanke fand Anerkennung und wurde die Veranlassung zu meiner Bearbeitung der biblischen Geschichten. Der verstorbene Dissen knüpfte daran die Anschauung des Heroen- und einfachsten Königthums, welche die Homer'schen Gesänge darbieten, und Thiersch endlich die naiven Schilderungen Herodots aus dem ältesten Völkerleben, nachdem sich schon Staaten gebildet hatten."

Weise*) sollen die Kinder ihre Religion durch den Homer weiterbilden oder befestigen, sondern vielmehr durch die Wirkung des Contrastes, wobei vorausgesetzt wird, daß „das Höchste schon unter den frühesten Gedanken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt, (durch die erste häusliche Erziehung) sich seinen Platz befestigt habe." Denn eben weil das Höchste, schon früh zum Bewußtsein gebracht, nun ferner nicht mehr erhöhet werden könne, so sei Gefahr, „man werde es bei fortdauerndem Hinheften des Geistes auf den einen, so einfachen Punct, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehen." Lieber sollte man die Idee weniger wach erhalten, meint er, um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedürfe. Aber es gebe ein Mittel, „sie langsam zu ernähren, zu verstärken, auszubilden und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, nämlich dies, sie fortdauernd durch Gegensatz (nämlich durch den Gegensatz des homer'schen Polytheismus) zu bestimmen; und dieses Mittel müße demjenigen, der jene Idee theoretisch kenne, zugleich als das einzige gelten." Herbart hat gewiß Recht, wenn er von viel abstractem Räsonnement in Sachen der Religion bei Kindern das Gegentheil von religiöser Belebung befürchtet; auch können wir zugeben, daß in sehr ernsten und tiefer belebten Gemüthern das Christliche durch den Contrast des Heidnischen belebt und verstärkt werden mag. Doch wird die große Mehrheit unserer Schüler solche Vergleichungen und Reflexionen, zumal andere Gesichtspuncte beim Lesen des Homer die Aufmerksamkeit überwiegend in Anspruch nehmen, nur sehr flüchtig anstellen. Vor allem aber hat Herbart übersehen, daß die Religion in ihrer geschichtlichen Wirklichkeit, wie sie in den großen Thaten Gottes und seiner Gesandten, im Thun und Leiden der Frommen, in Bekenntnis und Gebet, in Lied und Spruch dargelebt, bewährt und ausgesprochen ist, vor allem in den biblischen Schriften, sodann auch in der religiösen Geschichte und Literatur der spätern Zeiten eine Gestalt gewonnen hat, die bei aller Einfachheit des Grundgedankens reich und lebendig genug ist, um bei weiser Benutzung ohne alle Gefahr des Ueberdrusses einen wahrhaft positiven Stoff des religiösen Unterrichts darbieten zu können. Wir kehren zu dem Hauptgange der Betrachtung zurück, und erinnern uns, daß Herbarts ästhetische Darstellung der Welt fürs erste nichts anderes ist, als eine Methode für die Bildung des sittlichen Urtheils. Aber vor allem fragt es sich nun: Wie kommt die Sittlichkeit selbst zustande? Wie wird es erreicht, daß jenes eine Ziel des Unterrichts, die erweckte Begierde und der Wille, mit dem andern, dem sittlichen „Geschmack", zu Einem Gesammtresultat, dem Ziele aller Erziehung, sich verknüpfe? Oder: wie entsteht jene Folgsamkeit, die der an sich ideenlose Wille dem an sich machtlosen „Geschmacke" zu beweisen hat? Dies ist die Capitalfrage des ganzen Systems. Sie gehört zur Lehre vom Unterricht; denn obschon nicht ohne Beihülfe der „Zucht", doch wesentlich auf Grund des Unterrichts in dessen beiden Hauptzielen wird sie durch einen psychologischen Vorgang erledigt. Zuvörderst jene „ästhetische Nothwendigkeit", vermöge welcher wir nicht umhin können, auch unser eigenes Wollen nach den sittlichen Principien zu beurtheilen, giebt freilich für sich allein noch nicht die Antwort auf jene Frage; denn auch in seiner Anwendung auf uns selbst ist nach Herbart dieses Urtheil willenlos und noch ohne die Natur eines Imperativs. Aber in der Einheit der Person, welche will und welche urtheilt, ist die Vermittlung gegeben, daß beide zu einer Lebenseinheit sich verknüpfen, daß das Urtheil zu einem Imperativ, der Wille zu einem gehorchenden wird; die psychologische Nothwendigkeit, mit sich selber zu harmoniren, treibt bei gehöriger Ausbildung des sittlichen Urtheils, welches nun als Gewissen einen Druck ausübt, den Zögling, seinen

*) Doch brachte er auch diese Seite in Anschlag, wie uns scheint, mit mindestens eben so gutem Grunde, wie die negative. S. sämmtl. W. XI. 8. 280 (im Pädagogischen Gutachten über Schulclassen): „Endlich zeigt sie (die Odyssee) den Menschen unterworfen einer höhern göttlichen Gewalt; sie leitet also zur religiösen Demuth."

Willen mit dem Sittlichen in Uebereinstimmung zu setzen; denn „er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte."*) Und die „Zucht" unterstützt diesen Vorgang, indem sie einerseits den schon wohlgezogenen Kindern „eine Freiheit gegeben und erworben hat, jedes Verlangen für den Augenblick ohne große Mühe anzuhalten," und andererseits, „wo sich richtige Ueberlegung erhebt, diese in Handlung setzt," wodurch „die Vernunft erfährt, was sie vermag, und Muth faßt zu regieren."

Es ist nicht ohne Interesse, diese Lehre Herbarts mit jener sehr nahe verwandten pädagogischen Idee Kants zu vergleichen, die er in seiner Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft (s. den 2. Theil von Kants Kritik der praktischen Vernunft) entwickelt hat. Kant will das sittliche Urtheil bilden, den Beifall, den wir dem rein Guten zollen, und die Verwerfung seines Gegentheils stärken und sichern durch Beschäftigung mit Begebenheiten, geschichtlichen Situationen und Entschließungen, welche unter dem sittlichen Gesichtspuncte ausgewählt sind und dargestellt werden; er glaubt, daß die an solche Vorstellungen sich anschließende Uebung, das Wohlverhalten in seiner ganzen Reinigkeit zu erkennen und ihm Beifall zu geben, dagegen selbst die kleinste Abweichung von ihr mit Bedauern oder Verachtung zu bemerken, wenn schon dies anfangs nur ein Spiel der Urtheilskraft sei, dennoch einen dauernden Eindruck der Hochschätzung auf der einen, des Abscheus auf der andern Seite zurücklassen werde. Dies ist im wesentlichen das Nämliche, was nach Obigem Herbart will und glaubt, nur daß er mehr auf die Gesammtwirkung eines zusammenhängenden Ganzen und auf den stillen Eindruck des geistig Intuirten, Kant dagegen mehr auf die einzelnen Fälle und deren begrifflich bewußte Kritik gerechnet zu haben scheint. — Aber, wie Herbart, so geht auch Kant in seiner Erwartung noch weiter; er hofft, daß diese Cultur der sittlichen Beurtheilung zur Rechtschaffenheit im künftigen Lebenswandel eine gute Grundlage ausmachen werde. Denn nicht genug, daß der Mensch dasjenige liebgewinne, was ihn den erweiternden Gebrauch seiner Erkenntnißkräfte empfinden lasse, der Lehrling werde auch in der Warnehmung eines reinen Willens mit Ausschluß aller eudämonistischen Triebfedern einer höhern Freiheit sich bewußt, der innern Freiheit, wodurch wir unabhängig werden können von Neigungen und Glücksumständen und nun finde das Gebot der Pflicht durch den positiven Werth, den uns die Befolgung desselben empfinden lasse, leichteren Eingang durch die Achtung für uns selbst im Bewußtsein unserer Freiheit. Denn der Mensch scheue nichts so sehr, als sich in der innern Selbstprüfung in seinen eigenen Augen geringschätzig und verwerflich zu finden. Es leuchtet ein, daß dies nur mit andern Worten das nämliche Motiv ist, das wir bei Herbart gefunden, wenn er sagt, daß der Mensch ja sich selber schmähen müßte, wenn er nicht folgte. So sehen wir diese Männer, denen wir eine ernste sittliche Richtung und die innige Erfahrung eines reinen Willens gewiß zutrauen dürfen, doch theoretisch bei einer einseitig subjectiven Begründung der praktischen Sittlichkeit anlangen; ein Standpunct, der immerhin ein Entwicklungsmoment in dem Werden unsers sittlichen Lebens bezeichnen mag, aber doch die volle Wahrheit des sittlichen Verhältnisses und die reine Quelle des sittlichen Wollens keineswegs ausspricht. Es bleibt ihm ein Rest von eudämonistischer Befangenheit und innerer Unfreiheit, der nur dann verschwindet, wenn die ewige göttliche Wahrheit selbst mit ihrer ideal-realen Macht gemäß der ursprünglichen Verwandtschaft unsers Innern mit ihr unsre gesammte Seele, Urtheil sowohl wie Willen und Gefühl, im Glauben und in der Liebe ergriffen und erfüllt, umgestaltet und neu geschaffen hat, wobei die Erziehung sammt dem Unterricht ein immerhin wich-

*) So in der ästhetisch. Darst. d. Welt: Sämmtl. W. Th. XI. S. 225. In der Allgem. Pädag. Sämmtl. W. Th. X. S. 121 heißt es: „Der Charakter, der sich der ersten Censur nicht fügte, könnte wohl dadurch eine zweite Censur auf sich laden. Der Mislaut in dieser Censur könnte wohl endlich dem Menschen nicht mehr behagen, und so möchte vielleicht zuletzt der Entschluß hervorgehen, jenen Ansprüchen als Befehlen zu gehorchen."

tiges und unentbehrliches, doch keineswegs allein zum Zweck hinreichendes Hülfsgeschäft besorgt.

In Betreff der Materie des Unterrichts nach Herbart haben wir zu dem schon Gesagten noch einiges hinzuzufügen. Sie ist durch die beiden Hauptzielpuncte des Unterrichts, näher sodann durch jene Tafel der Hauptinteressen (empirisches, speculatives, ästhetisches, persönlich-menschliches, gesellschaftliches, religiöses Interesse) bestimmt, und man wird ohne Schwierigkeit erkennen, wie durch dieselben sämmtliche Fächer des auf Schulen gewöhnlichen Unterrichts motivirt werden; mit Ausnahme des bloß Nützlichen, welches dann, insoweit es der Erziehung selber dient, wie Lesen und Schreiben sich leicht anschließt, soweit es aber auf außen liegende Zwecke, namentlich auf diejenigen des künftigen Berufes sich bezieht, von der Erziehung und dem eigentlich pädagogischen Unterricht ausgeschlossen bleibt. Herbarts Unterrichtslehre hat, mit dieser einzigen Beschränkung, in materialer Hinsicht den Charakter des Universalen, und er konnte nicht beistimmen, wo immer ein Hauptgebiet, eine Hauptvorstellungsmasse, aus dem Unterricht ausgeschlossen werden sollte. In dem Streit der Humanisten und Realisten konnte er daher nicht Partei ergreifen. Einerseits war ihm das Utilitätsprincip des ältern Realismus ganz fremd und verwerflich, und er wendete sich dagegen mit entschiedener Vorliebe der Idealität des Humanismus zu mit besonderer Gunst für das Griechische. Auf der andern Seite glaubte er doch Mathematik und Naturwissenschaft in umfassender Weise, und zwar beide auch in Verknüpfung, so daß Mathematik auf Physik angewendet werden sollte, für seinen erziehenden Unterricht ganz allgemein fordern zu müßen und konnte daher mit der überwiegend philologischen Richtung des Unterrichts auf unsern humanistischen Anstalten, sofern sie für alle gelten sollte, in pädagogischer Hinsicht nicht einverstanden sein. In Bildungsanstalten wie Schulpforta sah und achtete er nur Fachschulen und Conservatorien dieser besondern Studien, mit dem Wunsche, daß daneben ähnliche Conservatorien für Mathematik und Naturwissenschaften bestehen möchten (S. Vorrede zu Dissens Anleitung rc.). Da er jedoch wohl einsah, daß das Leben mit seinen verschiedenen Zwecken, Fähigkeiten und Neigungen bei einem Theile unserer Jugend eine umfassendere und tiefer eingehende Bearbeitung der philologischen Studien sowohl gestatte, wie nöthig mache, bei andern dagegen eine überwiegend naturwissenschaftliche und mathematische Bildung verlange, mit Zurückstellung der antiken Studien, so war die Art, wie später die beiden Richtungen sich verständigten und zu gegenseitiger Anerkennung kamen, seinem Sinne gemäß: dort Ueberwiegen des idealen und ästhetischen Elements in einem gründlichen Studium der Alten, doch ohne unbedingten Ausschluß der modernen und realistischen Elemente, namentlich mit Einschluß der Mathematik und Physik; hier Vorherrschen der Realstudien, jedoch mit Pflege des Idealen, an der Hand moderner, besonders vaterländischer Sprache und Literatur; wobei er jedoch bedauerte, daß auf den Bürgerschulen wegen der zu nah bevorstehenden Berufsübung den weiterstrebenden Köpfen die Hülfsmittel einer mannigfaltigen geistigen Thätigkeit nicht vollständig könnten dargeboten werden. (S. Umriß pädag. Vorles. §. 83 ff.)

Fragen wir, wie sich Herbarts Unterrichtslehre zu der Idee einer formalen Bildung verhalte, so haben wir vor allem den Sinn dieses Ausdrucks näher zu bestimmen. Faßt man die Materie des Unterrichts rein im objectiven Sinne, strebt man demgemäß diesen Stoff nur als solchen dem Zögling zu eigen zu machen, so würde dies ein materiales Princip sein, dem Herbart nicht beistimmen könnte; denn ihm dient aller Unterricht zur Bildung des Subjects. Die Richtung seines Unterrichts ist in diesem Sinne eine formale; er will die Seele des Kindes formen. Aber freilich lag es in der einseitigen Zweckbestimmung seiner Pädagogik, daß jene sechs Hauptinteressen, die an sich eine zureichende Grundlage für einen wahrhaft formalen Unterricht wären, nicht wohl vollständig und gleichmäßig zu ihrem Recht kommen konnten. Alles eilt bei ihm zum letzten Zweck, zur praktischen Kraft und zum sittlichen Charakter, und die Cultur der Interessen, vorzugsweise doch als Mittel angesehen, muß leiden unter dem Drucke ihrer

Relativität. So schön er redet über das otium, das der Schule eignet (Sämmtl. W. X. S. 109 ff. [Allgemein. Pädag.]), so war doch sein System und seine persönliche Richtung demselben nicht günstig; es wurde bei ihm zu sehr überwogen durch den Ernst des Lebens, den er zu unmittelbar den Bestrebungen der Schule einmischt. Eine vollendete Durchbildung in Erkenntnissen und Fertigkeiten, insoweit sie nicht unmittelbar diesen Ernst zu fördern schienen, konnte ihn pädagogisch nicht erwärmen. In Bezug auf Naturwissenschaft und Mathematik scheint sein eigenes ausgezeichnetes Talent und die daraus erwachsene Vorliebe Nachtheil verhütet zu haben; aber in dem philologischen Unterricht, welcher in der von ihm geleiteten Lehranstalt gegeben wurde, ist eine hinreichende Berücksichtigung der grammatischen, rhetorischen und ästhetischen Seite und der Fertigkeit im schriftlichen Gebrauch der alten Sprachen vermißt worden (Siehe unten S. 439 die Note). Wir haben indes hiemit die Bedeutung des Ausdrucks formale Bildung noch nicht erschöpft. Ein anderer Gebrauch desselben vermischt sich leicht mit dem vorhin bezeichneten und trug ohne Zweifel in dieser Vermischung dazu bei, die eben angedeutete Seite der philologischen Studien in dem Herbart'schen Unterricht etwas zurücktreten zu lassen. Wenn man der Ueberzeugung ist, daß jeder Unterricht, sofern er gut gegeben und gut aufgenommen wird, vermöge der in allem Stoff und in aller intellectuellen Arbeit vorhandenen gleichartigen Elemente, die Fähigkeit zu erkennen und zu lernen überhaupt erhöhe, so wird man sich aus diesem Grunde auch um so leichter mit solchen Fächern aussöhnen, die unmittelbar durch ihren Inhalt für das Wesentliche des innern oder äußern Lebens weniger Bedeutung zu haben scheinen. Herbart hat sich zwar gegen formale Bildung in diesem Sinne unseres Wissens nirgends so ausdrücklich erklärt, wie es neuerdings in seiner Schule geschehen ist, aber gewiß konnte er sie nach der Consequenz seiner psychologischen und erkenntnis-theoretischen Grundansicht nicht für ein wohlbegründetes Ziel des Strebens halten.

Wir dürfen diese Mittheilungen über das Inhaltliche des Unterrichts nach Herbart nicht schließen, ohne einer seiner interessantesten und eigenthümlichsten Arbeiten etwas eingehender gedacht zu haben, die wir in den biographischen Notizen kurz erwähnten, seiner Ausführung der von Pestalozzi aufgestellten Idee eines ABC der Anschauung. Man darf in dieser Schrift nicht eine Anleitung zum elementarischen Anschauungsunterricht im umfassenden Sinne des Worts, eben so wenig eine psychologische Grundlegung desselben erwarten. Wie Pestalozzi, als er seine methodischen Büchlein ausarbeitete, Anschauung nur auf das Auge und auf die räumliche Form bezog, obgleich er ursprünglich ihren Begriff weiter und tiefer erfaßt zu haben scheint, so geht auch Herbart von jener eingeschränktern Fassung aus und sein ABC ist durchaus mathematisch gehalten. Der Hauptzweck desselben ist, durch Bildung des Augenmaßes den Zögling zu einer genauen und sichern Auffassung und Aneignung der räumlichen Welt in Natur und Kunst zu befähigen. Außerdem soll es eine Vorschule für das wissenschaftliche Studium der Mathematik sein und hierzu würde es durch seine genetische Methode, durch die Sicherheit, mit welcher es auf dem Wege der Selbstthätigkeit von der Anschauung zu Begriffen führt, sehr geeignet sein, wofern es nicht bloß bei besonderer Begabung des Zöglings, sondern allgemein in dem Alter ausführbar wäre, für welches es bestimmt ist. Herbart stellt in dieser Schrift einen mathematischen Studienplan auf. Nach diesem soll im achten, neunten und zehnten Lebensjahre das ABC der Anschauung betrieben werden, in jedem Jahre ein Vierteljahr lang, mit einer täglichen Lehrstunde und einigen Uebungsstunden. Nach einer Pause soll dann im zwölften Jahre die wissenschaftliche Mathematik beginnen und in diesem, sowie den beiden folgenden Jahren von jedem ein Halbjahr der Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und der niederen Algebra gewidmet werden. Endlich die drei letzten Schuljahre, das 18., 19., 20. Lebensjahr sind, ebenfalls in jedem ein halbes Jahr, täglich eine Stunde für das Studium der höheren Analysis bestimmt. Wäre nun mit dem ABC der Anschauung nur das gemeint, was man unter dem Namen der geometrischen Formenlehre zu geben pflegt, so wäre an

seiner Ausführbarkeit in jenem zarten Alter nicht zu zweifeln. Indessen nimmt es nach den einfachsten geometrischen und combinatorischen Anschauungen und Vorübungen bald die Richtung auf eine trigonometrische Betrachtung der Dreiecke, welche nicht etwa nur nach ihren Hauptarten angeschaut, nachgebildet und begrifflich aufgefaßt, sondern vor allem nach der gegenseitigen Abhängigkeit der Winkel und Seiten und ihren dadurch gegebenen mannigfaltigen Gestalten, wenigstens in einer ziemlichen Anzahl sogenannter Musterdreiecke mit Anwendung von Tangenten und Secanten verzeichnet, gemessen und berechnet werden. Dies alles wird zwar, mit Ausnahme einiger genauern Bestimmungen, die von der Wissenschaft als Resultate entlehnt werden, auf Anschauung und Induction gegründet und wir können der Klarheit und Sicherheit, womit dies geschieht, unsre Anerkennung nicht versagen; allein das Ergebnis selbst, die Bestimmung einer großen Anzahl von Dreiecken durch Zahlen, ist durchaus abstracter Natur. Noch möchte es gehen, wenn diese anschaulich-inductive Ableitung der Zahlenverhältnisse und die dadurch gewonnene Ueberzeugung des gesetzmäßigen Zusammenhangs der Dreieckselemente das Ziel der ganzen Arbeit wäre. Aber die Ergebnisse selbst sollen dem Gedächtnis überliefert werden und zur Bezeichnung und Fixirung gegebener Gestalten, somit zur Bildung des Augenmaßes und der Anschauungsfähigkeit dienen. Der Zögling soll lernen, jede begrenzte Fläche, oder was als solche aufgefaßt werden kann, z. B. die Karte eines Landes, den gestirnten Himmel oder eine Landschaft von gewissen hervorstechenden Puncten aus zuerst in wenige größere, dann diese ausfüllend in viele kleinere Dreiecke zu zerlegen, in der Art, wie ein Land durch Triangulation trigonometrisch gemessen und verzeichnet wird, und so mit Hülfe jener abstracten Zahlenresultate, die dann natürlich ganz geläufig sein müßen, die Gestalt im Ganzen und ihre Gliederung aufzufassen und festzuhalten. Es ist ja richtig, daß bei jeder Anschauung von Raumgebilden eine Art von Messung und Vergleichung der Winkel und Seiten und eine Berücksichtigung ihrer wechselseitigen Abhängigkeit unbewußt und unwillkürlich sich in uns vollzieht, und Herbarts Arbeit kann als ein Versuch angesehen werden, diesen Vorgang aufzudecken und in ein selbstbewußtes Messen und Rechnen umzuwandeln. Aber mag dies seinen wissenschaftlichen Werth haben, hier kommt es auf den praktischen an, und dieser darf bezweifelt werden. Zuerst ist die Allgemeinheit der Ausführbarkeit nicht ohne Bedenken. Herbart schreibt dem Alter bis zu zehn Jahren eine Abstractionsfähigkeit zu, die es in der Regel nicht hat. Verstand kommt nicht vor Jahren. Dieser Satz, so trivial er ist, so ist er doch nicht minder wahr; er deutet auf ein Gesetz in der Folge der geistigen Entwicklung, das durch die Erziehung nicht alterirt werden kann. Der Uebergang von dem Leben der individuellen Anschauung zu der selbstbewußten Erfassung, Feststellung und Benutzung von Abstractionen ist, unseres Erachtens, nicht ein gleichsam fließender, der keinen psychologischen Unterschied der Erkenntnisart involvirte. Auch wird die Schwierigkeit dieses Uebergangs oft noch im elften oder zwölften Jahre durch die Erfahrung des Lehrens, insbesondere in der Mathematik, hinreichend bestätigt. Nun giebt es, nach der Verschiedenheit der Begabung, allerdings Kinder, die sehr früh kleine Verstandsmenschen sind, denen dafür eine gewiße Unbefangenheit und Fülle des Anschauungslebens und der Phantasie, die Poesie der Kindheit, früher als andern sich ausgelebt hat, die dafür auch später den Schwung des Ideenlebens weniger mächtig in sich erfahren; es scheint sogar, daß ganze Völker sich von andern durch ein früheres Eintreten und bleibendes Vorherrschen des Verstandeslebens unterscheiden. In Deutschland ist dies jedoch als Regel sicher nicht der Fall, und wir zweifeln nicht, daß Herbarts ABC der Anschauung hier niemals allgemein ausführbar sein werde. Wir würden daher jene trigonometrischen Anschauungen und ihre abstracten Ergebnisse erst später als Einleitung speciell für das trigonometrische Studium in Anwendung bringen. Wie aber Herbart auch sonst mehr als er sich selber bewußt sein mochte, in seinen Behauptungen von seiner eigenen Individualität und seinen persönlichen Lebenserfahrungen geleitet wurde, so scheint ihm das auch hier begegnet zu sein. — Unser

zweites Bedenken bezieht sich auf den praktischen Hauptzweck, die Bildung des Augenmaßes selbst. Nicht als ob wir zweifelten, daß jene trigonometrischen Anschauungsübungen und Zeichnungen einen sehr nützlichen Beitrag zur Bildung der Anschauungsfähigkeit für Raumverhältnisse liefern würden. Aber dies ist nicht der Hauptgedanke Herbarts; nicht die Anschauungs übung hauptsächlich, sondern jene abstracten Ergebnisse, wie er sie für das Gedächtnis und zur Anwendung beim Anschauen in Tabellen aufgestellt hat, sollen diesen Beitrag liefern. Aber wir fürchten, daß dadurch nur die Unbefangenheit und Unmittelbarkeit der Anschauung gestört werden wird. Ihm selbst ist diese Einwendung nicht unbemerkt geblieben und er sucht sie zu widerlegen. „Sollte jemand glauben, sagt er, das Auge werde durch unsere Uebungen ein schülerhaftes Zögern, eine ängstliche Ungewißheit annehmen, so wäre dies so viel mehr darum eine eitle Furcht, weil ja der tägliche gemeine Gebrauch des Auges dabei beständig fortdauert und von jener künstlichen Bildung nur insofern etwas annimmt, als es ihm bequem und behülflich ist.“ Dies ist aber nicht überzeugend, denn das Knabenalter, vollends das frühere, wird nicht im Stande sein, zwei so verschiedenartige Gewöhnungen (und zur Gewohnheit muß doch jene Methode werden, wenn sie wirksam sein soll) ungestört neben einander zu behaupten; wobei wir uns auch auf das Urtheil der Künstler berufen dürfen, welche die mathematische Construction und Berechnung von Gestalten ihrer productiven und reproductiven Anschauungsfähigkeit nicht förderlich finden.

Wir wenden uns jetzt zu der eigentlichen Technik des Unterrichts und geben die Grundzüge derselben nach Anleitung der beiden pädagogischen Hauptwerke. Auf diesem Felde werden wir viel anzuerkennen haben und können eben deswegen kürzer sein. Wenn schon auch hier die Züge des Systems durchschimmern, so mußte doch bei der Betrachtung der Mittel zur Erreichung allgemein anerkannter nächster Zwecke die unmittelbare Erfassung des Besondern vorherrschen, worin Herbart zumal auf dem psychologischen Gebiete, soweit nicht vorgefaßte Theorie ihn befängt, Meister ist. Aber selbst das System war hier theilweis förderud, wenigstens bei dem ersten Puncte, über den wir zu berichten haben, der Lehre von der Aufmerksamkeit. Denn da diese unmittelbar mit dem Interesse zusammenhängt, welches nach Herbart nicht eine bloße Bedingung des Unterrichts, sondern eigentlich das Ziel desselben ist, so haben wir es gewiß zum Theil dieser Ansicht zu verdanken, daß dieser wichtige Gegenstand eingehender und fruchtbarer als jemals vor ihm behandelt worden ist.

Herbart unterscheidet zuerst zwischen willkürlicher und unwillkürlicher Aufmerksamkeit. Die erstere, hervorgerufen durch die Kraft des Willens, nämlich eines andern als des in den Vorstellungen selbst liegenden Begehrungs- und Willenstriebes, durch irgend einen ferner liegenden Zweck oder durch die in Zucht und Regierung wirkende Willenskraft des Lehrers, wobei die Vorstellungen als „gehobne“, nicht als „freisteigende“ erscheinen, wird mit Recht für die Bildung niedriger angeschlagen, und vorzugsweise auf sie zu rechnen erklärt Herbart für einen großen aber gewöhnlichen Fehler; denn gar leicht komme es dabei nur zu einem mittelbaren Interesse, statt des zu erstrebenden unmittelbaren, und der Egoismus mische sich ein. Dennoch aber sei auch die willkürliche Aufmerksamkeit nicht ganz zu entbehren, zumal da wo Selbstbeherrschung erforderlich sei, wie namentlich beim Beobachten und beim Auswendiglernen. Für dieses letztere werden bei dieser Gelegenheit praktische Rathschläge gegeben. Es dürfe in der Regel nicht den Anfang machen, zuvor sei Klarheit des Einzelnen und Association desselben zu erstreben, durch Sprechen darüber und Beschäftigung damit müße eine Geläufigkeit der Vorstellungen erreicht werden; ferner sei nichts zu übereilen, anfangs langsam zu gehen, zumal wo eine ungünstige Organisation Schwierigkeiten bereite; eine körperliche Mitbethätigung, lautes Sprechen, selbst im Chor, Schreiben, Zeichnen, dürfe bisweilen als Hülfsmittel nicht ausgeschlossen werden. Uebrigens sei nicht alles Memorirte bestimmt immer behalten zu werden. Wo dieses aber erfordert werde, da sei die stete Wiederholung des Memorirens ein zweideutiges Nothmittel, das

gar leicht Ueberdruß zur Folge habe. Vorzuziehen: Uebung durch beständige Anwendung, in Verbindung mit solchem, das wirklich interessire.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt nach Herbart in die primitive und die appercipirende. In jener wirkt die Vorstellung für sich allein, durch ihre eigne Kraft, in dieser wird sie unterstützt durch ihren Zusammenhang mit andern schon vorhandenen Vorstellungen. Für die primitive Aufmerksamkeit gelten vier Regeln. Erstens habe der sinnliche Eindruck die hinreichende Stärke, weshalb auch die wirkliche Anschauung der Sache und in Ermangelung derselben ein Bild der bloßen Beschreibung vorzuziehen. Dabei werde jedoch, und dies ist die zweite Regel, das Uebermaß des sinnlichen Eindruckes vermieden, damit die Empfänglichkeit sich länger erhalte. Drittens vermeide es der Unterricht zu schnell eins auf das andere zu häufen, er vereinzele, zerlege, gehe alles schrittweis durch, damit nicht aus dem Gegensatz der Vorstellungen für die rasch hinzutretende neue ein Hinderniß erwachse. Endlich viertens gebe der Lehrer gewählte Absätze und Ruhepuncte, damit „die aufgeregten Vorstellungen ihr Gleichgewicht wieder herstellen" können, mit andern Worten, damit das Kind Ruhe habe, das vorher Gegebene in seinem Zusammenhange richtig aufzufassen; weshalb es nicht rathsam ist, sich langer Perioden beim Jugendunterricht zu bedienen. Es sei schwierig, bemerkt Herbart, diese vier Puncte zugleich beim Unterrichte zu beachten; er empfiehlt zu diesem Zweck anerkannt musterhafte Schriftsteller zu studiren, für den Ton des früheren Unterrichts insbesondere populäre Autoren, namentlich Homer. — In der appercipirenden (aneignenden) Aufmerksamkeit, welche für den Unterricht von höchster Wichtigkeit ist, schließt sich das Neue an schon Vorhandenes an, wird durch dasselbe verständlich und interessant. Jeder Unterricht in Worten nimmt die Apperception in Anspruch, denn „die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruht, müßen aus dem Innern des Hörenden kommen." Der Unterricht baut fort auf den Grundlagen der Erfahrung und des Umganges, welche er zu ergänzen hat; ebenso der spätere auf dem, was der frühere gegeben. Eben dieses, daß das schon Besessene erweitert, verstärkt, geordnet werden soll, regt das Merken und das Erwarten an. Ist jenes nicht stark und lebendig genug mehr gegenwärtig, so kommt es darauf an, es zu reproduciren, den Zögling in den Gedankenkreis zu versetzen, in welchem gearbeitet werden soll. Ist dies geschehen und das appercipirende Merken im Gange, so ist ein stetiger und der jedesmaligen Erwartung entsprechender Gang nöthig, „die Lösungen müßen den Aufgaben sichtbar entsprechen, alles muß in einander greifen." Unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen sind zu vermeiden, das was im Schatten bleiben sollte, darf nicht ins Licht gestellt werden, denn es würde nur stören; insbesondere darf die Sprache nicht auf Kosten der Sache hervorgehoben werden, was z. B. durch zu oft wiederholte Worte, durch angewöhnte Redensarten, durch unzeitig angebrachten rhetorischen Schmuck geschehen würde.

Dies sind die Hauptgedanken Herbarts über die Aufmerksamkeit. Wenden wir uns nun zu der Thätigkeit des Geistes in Erfassung der Vorstellungen selbst und ihrer Mannigfaltigkeit, so begegnen wir den Begriffen der Vertiefung und der Besinnung und der Nothwendigkeit eines Wechsels dieser beiden Functionen, woraus ihm vier Stufen des Unterrichts hervorgehen. Jene Begriffe sind in der Allg. Pädagogik, die Stufen und ihre Lehrweisen in dem „Umriß" eingehender behandelt. Vertiefung ist die Hingebung an einen bestimmten Gegenstand im Vorstellen, die eigne Sorgfalt, welche man gerade für ihn verwendet, um ihn richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzuversetzen. Aber, fügt er hinzu, nicht eine Vertiefung nur wird dem Vorstellenden zugemuthet; er soll vielseitig sein und hat sich zu hüten, daß er nicht durch eine habituelle Stimmung jeden andern Eindruck sich verfälsche; er soll jedes mit reinlicher Hand fassen, sich jedem ganz geben; „das Gemüth soll nach vielen Seiten hin deutlich auseinandertreten." Aber bei fortgesetzter Vertiefung, fährt er fort, würde die Persönlichkeit, welche auf der Einheit des Bewußtseins beruht, nicht bestehen, wenn nicht die Sammlung oder

Besinnung hinzuträte und die mannigfaltigen Vertiefungen zusammenfaßte. Dieses ist möglich, sofern in ihnen nichts widersprechendes liegt. Wo aber innerer Widerspruch die Einigung hindert, da ist der Mensch entweder zerstreut, oder er ist in Zweifel und unmöglichen Wünschen befangen. Da nun diese beiden Zustände, Vertiefung und Besinnung sich einander ausschließen, so müßen sie wechselnd in einander übergehen. — Wenn wir hier durch eine kritische Bemerkung unterbrechen dürfen, so scheint uns der Begriff der Vertiefung sehr richtig aufgefaßt, derjenige der Besinnung dagegen etwas schwankendes zu haben und mit dem feststehenden Gebrauche des Wortes nicht rein übereinzustimmen. Was wir innere Sammlung nennen, besteht nicht in einer Zusammenfassung von Vorstellungen ganz im allgemeinen, sondern darin, daß wir sie gleichsam um den Mittelpunct unsers Selbstbewußtseins sammeln, uns ihrer als unsers Eigenthums oder auch als unserer Zustände bewußt werden. Und dieselbe Bedeutung, nur noch bestimmter ausgeprägt, hat das Wort Besinnung. Einerseits scheint nun auch Herbart dies zu meinen, indem er die Persönlichkeit sich durch Besinnung retten läßt. Allein er fordert andrerseits von der Sammlung oder Besinnung eine objective Verknüpfung und Harmonie der Vorstellungen, und sieht es so an, als ob die Unmöglichkeit solcher widerspruchslosen Verknüpfung zugleich die Besinnung unmöglich mache; denn er setzt derselben nicht nur die Zerstreuung, sondern auch jenen Zustand des Zweifelns entgegen; welches letztere unhaltbar ist, da man seines Zweifels und inneren Widerspruchs, ohne im Stande zu sein ihn sogleich zu heben, in völliger Besonnenheit sich bewußt sein und sich besinnen kann, wie man das Widerstreitende vereinige. — Diese Unklarheit in dem einen der Grundbegriffe überträgt sich nun auch auf die begriffliche Bestimmung der vier Unterrichtsstufen und Lehrweisen. Es sind die Stufen der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode. Unter „Klarheit" versteht Herbart die Erfassung des einzelnen Gegenstandes als solchen. Diese Stufe wird mit Recht der Vertiefung zugewiesen. Ihre Unterrichtsweise besteht im einfachen Darbieten und Empfangen, wobei, nach Pestalozzi's Elementarlehrweise Vorsprechen und Nachsprechen, letzteres auch im Chor, stattfinden kann. „Association" besteht in dem Fortschritt von einer Vertiefung zur andern, im Gegensatz zu der „ruhenden" Vertiefung der ersten Stufe, sie erscheint als eine Verknüpfung, die durch die Phantasie bestimmt wird, welche „jede Mischung kostet und nichts als das Geschmacklose verschmäht." Mangelhaft ist die Association, wenn entweder „in dem Erlernten nicht Kraft genug war, um zur Phantasie vorzudringen" oder „das Lernen gar den Umlauf der täglichen Phantasien hemmte." Als Lehrweise für diese Stufe wird das Gespräch bezeichnet, wodurch der Lehrling Gelegenheit bekomme, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten falle, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen, und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen; wobei sich Herbart der Basedow'schen Unterhaltungsmethode zu erinnern scheint. Wir hätten geglaubt, daß in dieser Stufe, wo Phantasie und Geschmack prüfend die Vorstellungen verknüpfen sollen, mithin die Person als solche urtheilt und entscheidet, ein Moment der Besinnung vielmehr als der Vertiefung vorliege. — Die dritte Stufe ist die des Systems, in welchem jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort gesehen wird. Das System gehört nach Herbart der Besinnung an und zwar der „ruhenden"; es ist „die reiche Ordnung einer reichen Besinnung." Wesentliche Bedingung ist Klarheit des Einzelnen. Die Lehrweise dieser Stufe ist der zusammenhängende Vortrag. — Auch hier kann gezweifelt werden, ob der Grundbegriff richtig angegeben worden, ob wirklich die systematische Auffassung allein oder auch nur vorzugsweise Sache der Besinnung sei. Die Vertiefung kann auf der ersten und zweiten Stufe unmöglich schon vollendet sein; denn erst in Verbindung mit dem Ganzen erscheint das Einzelne in seinem vollen Lichte, und die Verhältnisse sind ja weder etwas von außen bloß hinzukommendes, das mit dem Wesen der Sache nicht zusammenhienge, noch können sie in der vereinzelten Anschauung schon so vollständig mitbegründet sein,

daß man sich bei Aufstellung oder Auffassung des Systems nur auf sie zu besinnen nöthig hätte. — Die vierte Stufe endlich ist die der Methode. Herbart versteht unter derselben die sachgemäße und wohlgeordnete Selbstthätigkeit des Schülers in Lösung von Aufgaben und eigner Forschung unter der Leitung und dem Beistande des Lehrers; womit auch die hier erforderliche Lehrweise schon bezeichnet ist: Aufgaben, deren Vorbereitung, selbständige Arbeiten des Schülers, Verbesserung von Seiten des Lehrers. In dieser Stufe sieht Herbart die fortschreitende Besinnung; wogegen wir nichts einzuwenden hätten, wenn nur die Vertiefung nicht gänzlich ausgeschlossen würde. Ueberhaupt will es uns scheinen, daß der Gegensatz von Vertiefung und Besinnung, mag man ihn nun mehr von der objectiven Seite als Anschauung des Einzelnen und Verknüpfung des Mannigfaltigen, oder lieber von der subjectiven als receptive Hingebung und verarbeitende Selbstthätigkeit verstehen, nicht so weit auseinander gehalten werden dürfe, wie Herbart es thut, wenn man unbefangen Wirklichkeit und Praxis im Auge behalten will. Nicht unpassend bezeichnet Herbart jene beiden Elemente als ein Ein- und Ausathmen der Seele. Wir glauben, daß dieser doppelte Athemzug und sein Wechsel nicht erst in der Succession jener Stufen, sondern schon innerhalb jeder einzelnen Stufe, mit Ueberwiegen hier des einen, dort des andern Elements, seine Geltung habe. Nur in jener ersten Erfassung des Einzelnen, in der Stufe der „Klarheit" könnte man bloße Vertiefung finden, wenn nicht vorzuziehen wäre, sie von vornherein mit der zweiten, der Association, zusammenzunehmen, welche für sich allein als eine bloß subjective Thätigkeit nur einen untergeordneten Werth für den Unterricht hat und von welcher jene im natürlichen Verlauf des Vorstellens sowie in einer gesunden Praxis nie lange getrennt sein kann. Der so vereinfachte Schematismus würde dann leichter seine naheliegende Beziehung zu den drei wesentlichen Stufen unsers geistigen Lebens, der Anschauung, dem Begriffe und der Idee erkennen lassen, insofern unmittelbare Erfassung des Einzelnen und Association desselben nur in Bezug auf Anschauungen Geltung haben kann, das Systematische als solches in der Eintheilung und Subordination der Dinge nach ihrem begrifflichen Zusammenhange besteht, die selbstthätige methodische Forschung aber von Ideen ausgeht und nur in ihrer Kraft gedeihen kann; eine Auffassung, die freilich von Herbarts Sinne sich wesentlich entfernen würde.

Klarer als die Stufen des Unterrichts hat Herbart den Gang desselben abgehandelt. Er hält sich hier an den anerkannten Unterschied des Analytischen und des Synthetischen, und indem er diejenige Synthese, „welche die Erfahrung nachahmt" und in welcher „der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird", von derjenigen unterscheidet, in welcher „absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandtheilen zusammengesetzt wird", so entstehen ihm drei Hauptunterrichtsgänge: der bloß darstellende, der analytische und der eigentlich synthetische. — Wir würden zu weitläufig werden, wenn wir wiedergeben wollten, wie Herbart die Anwendung des analytischen und des synthetischen Ganges auf seine fünf Hauptinteressen und Hauptgebiete des Unterrichts durchführt (in d. Allg. Pädagogik), und beschränken uns von den allgemeinen Momenten diejenigen hervorzuheben, welche uns entweder charakteristisch oder an sich besonders wichtig scheinen. Im darstellenden Unterricht ist das Gesetz: „so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube." Der freie Vortrag wirkt mehr als Vorlesen oder Lesen lassen; doch sei er sicher und wohl vorbereitet. Er muß anknüpfen an das, was Erfahrung und Umgang dem Kinde schon an Erkenntnis und Theilnahme gegeben haben; das Neue sei ähnlich dem schon Vorhandnen. Später wird man sich von dem unmittelbaren Gesichtskreise des Kindes mehr entfernen müßen; die Darstellung wird dadurch an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren, dagegen an Mitteln gewinnen. — Der analytische Gang läßt Bestandtheile, sowie Merkmale unterscheiden, er führt auch zur Abstraction und bietet Stoff für Speculation und Geschmack, für jene, indem er bemerken läßt, was nicht getrennt werden kann, für diese, was nicht getrennt werden soll. Er beschränkt sich aber nicht auf die Er-

kenntnis; „auch den Umgang, sagt Herbart, kann man zerlegen und in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme, die er bereitet, das Gemüth vertiefen." Man müße es, damit die Gefühle sich läutern und Innigkeit gewinnen. Denn das Totalgefühl gegen eine Person, vollends gegen einen Kreis von Personen, sei immer aus vielen einzelnen Gefühlen zusammengesetzt, und aus den Gefühlen gegen andre müßen die Gefühle mit ihnen erst sorgfältig herausgehoben werden, damit der Egoismus die Theilnahme wenigstens nicht unbemerkt unterdrücke. Es sei besonders Sache feinfühlender Frauen die Gefühle zu zerlegen, und man merke es den Zöglingen wohl an, wenn sie unter einer solchen Leitung gestanden. — Was man Verstandesübungen genannt hat, ist der analytische Unterricht für das frühe Knabenalter (im wesentlichen identisch, fügen wir bei, mit dem, was man heute Anschauungsunterricht zu nennen pflegt; denn dieser beginnt nur mit dem bloßen Zeigen und Darbieten und wird dann analytisch). Ob auf Schulen besondere Stunden für diesen Unterricht zu bestimmen, bezweifelt Herbart, für den häuslichen Unterricht empfiehlt er es. Später kehrt der analytische Unterricht wieder als Repetition des Vorgetragnen und als Correctur der schriftlichen Arbeiten. Wiederholen darf nicht mit Examiniren verwechselt werden (eine sehr richtige Bemerkung). Sehr lesenswerth ist, was (im „Umriß" §§. 118—122) über Wiederholung ausgeführt wird, ebenso die dann folgende Erörterung über Aufsätze und deren Correctur. Nicht zu früh sollen diese Arbeiten gefordert werden, in sehr jungen Jahren entweder gar keine oder sehr kurze; dies sei besser, als allzuleichte zu geben oder viel Unterstützung dabei zu gewähren; man wolle ja den Schüler veranlassen, daß er versuche, was er ohne den Lehrer vermöge; drei Zeilen eigner Arbeit seien besser als drei Seiten nach Vorschrift. Wohl aber solle man dem Schüler, besonders im Jünglingsalter, durch Gespräch zur Entwicklung seiner Gedanken helfen. Selbstgewählte Themata vorzuziehen. Die Correctur betreffe besonders die Form; seine eigne Meinung dürfe man nicht in die Aufsätze der Schüler hineincorrigiren. — Für den synthetischen Unterricht fordert Herbart die Wahl von Gegenständen, welche ein dauerndes und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können. Wo der Faden der Beschäftigung bald abreiße, da sei zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolge, vollends ob ein dauernder Eindruck zurückbleiben werde. Hierher gehört, daß er ein entschiedener Gegner von Chrestomathien war. — Bei der Ausführung dieses Unterrichts gelte nun zwar, daß das Leichtere dem Schwerern, insbesondere daß das Erleichternde demjenigen, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit gefaßt werden könne, vorangehe. Doch sei hier nicht pedantisch zu verfahren; die äußerste Pünctlichkeit werde das Interesse verscheuchen. Die Jugend klettere und springe gern, sie folge nicht leicht dem ganz ebnen Pfade. Doch fürchte sie sich im Dunkeln; daher müße der Gegenstand in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, daß beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Puncte wahrzunehmen sei. Wichtiger sei es, für bedingende Fertigkeiten als für Vorkenntnisse zu sorgen. — Da einer jeden Stufe, die der Unterricht erreicht, eine gewiße Fähigkeit zum appercipirenden Merken entspreche, so sei diese bei der Ergänzung des schon Vorhandnen wohl zu benutzen. Hierbei sei Einschaltung und Fortsetzung zu unterscheiden; jene, auf beiden Seiten sich an bekannte Puncte anlehnend, gelinge leichter als diese, am schwierigsten und unsichern Erfolges sei das Fortsetzen solcher Lehren, deren Vorstellung erst durch mühsames Erinnern gehoben werden müße. Bei Realien und in der Mathematik sei wegen der leichtern Anknüpfung an den Erfahrungskreis auf steigende Vorstellungen zu rechnen; ebenso geschehen die Fortschritte in der Muttersprache durch Apperception, aber für die fremden Sprachen sei Apperception und Einschaltung erst möglich, wenn schon einige Kenntnis derselben erlangt sei, und man könne nicht sobald auf freisteigende Vorstellungen rechnen. Dies sei der Grund, weshalb die Versuche, alte Sprachen ohne Grammatik ex usu zu lernen, fehlschlagen mußten, und aus dem gleichen Grunde sei auf diesem Unterrichtsgebiete ein cursorisches Lesen gleich anfangs im allgemeinen verwerflich; doch könne es gelingen,

wo ein lebhaftes Interesse für den Inhalt vorhanden sei. Wenn in dieser Hinsicht das Buch sehr sorgfältig gewählt und dem Inhalte nach erklärt worden, so eile der Gedanke des Lesenden vermöge der Apperception durch steigende Vorstellungen den Worten voraus, und was nicht errathen war, werde eingeschaltet. Das Grammatische dürfe dabei nicht hindern; es sei theils voranzuschicken, theils beim Lesen zu ergänzen, theils bei passenden Ruhepuncten einzuschalten und mehr und mehr einzuüben.

Noch müßen wir einige Forderungen Herbarts, den Lehrplan betreffend, hervorheben. — Der Unterricht soll nur soviel Zeit einnehmen, als mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht nur für die Gesundheit sei dies nöthig, sondern auch für die Erhaltung der Aufgelegtheit zu unwillkürlicher Aufmerksamkeit, da die willkürliche, durch Disciplin zu erreichende, für den Unterricht nicht genüge. Daher angemessne Ruhepuncte zwischen den Stunden, eine mäßige Zahl derselben und Maß in häuslichen Aufgaben. Mit Recht wird bemerkt, daß anstrengende gymnastische Uebungen keine hinreichende Erholung gewähren. — Ferner will Herbart, daß der Unterricht concentrirt werde. Bloß zwei wöchentliche Stunden einem Gegenstande widmen, erklärt er für eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen könne. Jeder Gegenstand soll nach ihm mit täglichen Unterrichtsstunden in einer kürzern Gesammtzeit vollendet werden (vergl. oben S. 422). Was die selbstgewählten Privatbeschäftigungen der Schüler betrifft, so giebt Herbart zu, daß sie sehr nützlich sein können; doch findet er es bedenklich, darüber Bericht in der Schule zu fordern. „Mittelmäßige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht paßt, und das Viellesen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag thun.“ „Den wesentlichen Zusammenhang der Studien muß der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Nebenlectüre zu stützen.“

Wir schließen hiemit den Bericht über Herbarts Unterrichtslehre und wenden uns zu seinen Begriffen der Regierung und der Zucht, derjenigen beiden Functionen, in welche ihm das, was man als Erziehung im engeren Sinne des Wortes dem Unterrichte entgegenzusetzen pflegt, von vorn herein zerfällt. Ihm selbst jedoch gehört die „Regierung“ unmittelbar gar nicht zur Erziehung, sie ist nur, in einem Theile ihrer Wirksamkeit, eine von den Bedingungen derselben, und, wenn es möglich wäre in der Ausführung beide ganz von einander zu sondern, sie in verschiedene Hände zu legen, so würde die Pädagogik von ihr schweigen können. Aber Herbart erkennt die Unmöglichkeit solcher Sonderung; denn eine Regierung, die sich Genüge leisten wolle, ohne zu erziehen, erdrücke das Gemüth, und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen. Es könne überdies nicht eine Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit fester wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte. Man sieht, was Herbart unter Regierung versteht. Es ist die Handhabung der äußern Ordnung, wie dieselbe nöthig ist theils zum Gelingen der Erziehung, theils zur Sicherung des Kindes in mancherlei Gefahren, theils zum Schutz der Gesellschaft und ihrer Einrichtungen vor Verletzungen von Seiten des kindlichen Ungestüms. Diesen Ungestüm soll die Regierung unterwerfen und „Unterwerfung geschieht durch Gewalt.“ — Was ist nun Zucht nach Herbart? Sie ist nichts anderes, als die Erziehung selbst, insoferne sie unmittelbar auf das Gemüth wirkt. Sie unterscheidet sich durch diesen Zug von dem Unterricht, der die objektive Macht der Vorstellungen als ein Drittes zwischen Zögling und Erzieher eintreten läßt, und nähert sich durch ihn der Regierung. Aber während diese den Willen nur biegt, so will sie ihn bilden, hierin dem Unterrichte verwandt und verbündet, mit welchem sie das Ganze der Erziehung ausmacht.*) Ihre Mittel hat sie zwar zum

*) Daß Herbart aus diesem Ganzen den Theil durch einen besonderen Namen hervorhob und dazu das altpädagogische, ursprünglich ganz edle Wort Zucht wählte, ist anerkennenswerth und würde ein Bedürfnis befriedigen, wenn zu hoffen wäre, daß die Vereinseitigung und Ent-

Theil mit der Regierung gemein; aber sie wendet sie in andrer Weise an. Wie in der Allgem. Pädagogik, aus der wir so eben berichtet, äußert sich Herbart auch in dem Umriß pädag. Vorlesungen, ganz in gleichem Sinne über Regierung und Zucht. Besonders wird hier noch hervorgehoben, daß der Zweck der Regierung in der Gegenwart liege, während die Zucht die künftigen Erwachsenen im Auge habe. Es kommt ihm also bei der Regierung auf die momentane, bloß factische Ordnung an, auf die That als solche, abgesehen von der Sinnesweise, aus welcher sie hervorgehen mag. Die rechte Gesinnung soll aber erst durch Zucht und Unterricht erzeugt werden.

Die vorliegenden Angaben reichen hin, um einer Prüfung der fraglichen Unterscheidung von Regierung und Zucht zur Unterlage zu dienen. Was noch über die Mittel der Regierung zur nähern Bezeichnung dieses Begriffes zu sagen nöthig ist, werden wir sogleich einflechten. Es ist nicht zu bezweifeln, daß Kinder wie Erwachsene geleitet und bestimmt werden können durch Mittel, welche auf ihre Erziehung nicht berechnet sind und nicht zur Förderung derselben dienen. Sinnliche und egoistische Antriebe sind mächtig genug, um die Kinder von dem einen weg, zu dem andern hinzulocken, und wenn man dadurch auch keine Kraft für die Zukunft gewänne, so werden doch diese Mittel ihres augenblicklichen Zweckes nicht verfehlen, so lange die Kinder von Natur sinnlich und egoistisch sind. Wäre nun dieses alles nur indifferent für die Zwecke der Erziehung, würden diese durch Anwendung solcher Mittel zwar nicht gefördert, aber auch nicht gehindert oder vereitelt, so wäre nichts dagegen einzuwenden. Man hätte eine sicher wirkende Methode, die Gemüther und Willen zu lenken, Gefahr abzuwenden, die gesellschaftliche Ruhe zu sichern und der Erziehung selbst Boden und Weg zu bereiten. Aber jene Voraussetzung muß geläugnet werden. Keine Einwirkung auf die Gemüther, am wenigsten die, welche den Willen bestimmt, kann gleichgültig sein für die Erziehung. Jede Kraft wird durch Uebung verstärkt, jedes Princip gewinnt an Zuversicht und Wirksamkeit, wenn es gelten und wirken darf. Wie sollte der Egoismus, wenn wir auf ihn bauen und ihn benutzen, nicht sich verstärken und verhärten? Wie sollte nicht Drohung und Aufsicht mit ihrer Furcht, Strafe mit ihrem Schmerz, wenn hier nichts weiter als eine rein persönliche Rücksicht ohne das Hinzutreten eines sittlichen Elements entscheidet, die Gemüther verderben und Motiven besserer Art den Zugang schwer machen? Man wird fragen: Wollt ihr denn Strafe und Züchtigung, Drohung und Aufsicht ausschließen? Keineswegs; aber wir wollen sie vielmehr in der Erziehung als außer derselben haben; wir glauben, nur dadurch werden diese Mittel anwendbar, unschädlich und wohlthätig, daß ein sittliches Verhältnis nicht bloß vom Erzieher zum Zögling, sondern auch umgekehrt vom Zögling zum Erzieher besteht und daß sie mit steter Berücksichtigung auch dieser Seite angewendet werden. Nicht als wenn wir das sittliche Leben des Zöglings als vollendet oder durchaus gesichert voraussetzten, dies wäre Widerspruch; aber wir nehmen an, daß in seiner Seele eine Ahnung und ein Gefühl wirksam sei von einem über Willkür und Sinnlichkeit erhabenen Gesetze und von einer Berechtigung derer, welche durch dessen Kraft Willkür und Sinnlichkeit überwunden haben, dasselbe den Schwachen und Verkehrten gegenüber zu ver-

artung, die dieses Wort durch den neuern Sprachgebrauch erfahren, rückgängig werden könne.— Waitz, der in seiner Allg. Pädagogik die beiden Begriffe, welche Herbart durch die Ausdrücke Zucht und Regierung bezeichnet, ganz in gleichem Sinne faßt und unterscheidet, behält zwar auch die beiden Namen bei, glaubt sie aber umtauschen zu müßen. Er kann sich, was das Wort Zucht betrifft, auf den neuern Sprachgebrauch, Herbart auf den älteren berufen. Das Wort Regierung möchte für keinen der beiden Begriffe recht passen, da es überhaupt nur Lenkung bedeutet, wobei der Sprachgebrauch sowohl das Ziel wie die Mittel ganz unbestimmt gelassen hat. Indessen ist der Streit um die Namen um so mehr von untergeordneter Bedeutung, als die Fassung und Unterscheidung der Begriffe selbst dem Zweifel unterliegt und keineswegs einverstanden ist. Außerhalb der Herbart'schen Schule ist unseres Wissens von Theoretikern und Praktikern nur Thaulow (Gymnasialpädagogik im Umrisse) in diesem Puncte auf Herbarts Seite.

treten. Auf dieser Grundlage gestaltet sich unter individuellen Bedingungen das Erziehungsverhältnis von seiner innern Seite, zunächst und am wesentlichsten durch das persönliche Band der Auctorität. Wo es fehlt, da sind Drohung und Strafe wie alles, was man psychischen Zwang nennt, wie nachtheilig so unberechtigt, und können wie andere an sich unberechtigte Acte wohl in dem einzelnen Falle als Hülfe in der Noth entschuldigt werden, dürfen aber gewiß nicht die Norm eines stetigen und grundsätzlichen Verfahrens bilden. Ist aber das Erziehungsverhältnis innerlich angeknüpft, so gehören sie zur Erziehung, mag man ihren Gebrauch Regierung oder Zucht nennen, und mögen sie dienen sollen zur Hervorrufung, Verhütung, Berichtigung eines einzelnen Thuns oder zu einer dauernden Wirkung auf Gefühl und Willensrichtung.

Aber läugnet denn Herbart ein sittliches Verhältnis des Zöglings in sich und zu dem Erzieher? Nein, aber er setzt es nicht voraus, auch im Keime nicht, sondern will es ganz und gar erst durch Erziehung begründen, und eben dies ist es, wodurch uns seine Sonderung von Regierung und Erziehung erklärlich wird. Wie er überhaupt keine ursprüngliche Anlage, kein Ideales in ursprünglicher Wirksamkeit anerkennt, so kennt er auch die sittliche Anlage nicht. Im frühen Knabenalter sieht er nichts als jenen blinden Ungestüm, den er durch die Regierung unterwerfen will; ja er sieht in ihm nicht einmal „einen echten Willen, der sich zu entschließen fähig wäre," da doch ein solcher unverkennbar sogleich mit dem Selbstbewußtsein, wenn auch in der Ueberlegung noch schwach und ungeordnet, und in seinen objectiven Zielen schwankend und unsicher, doch in seinem Princip, der natürlichen Selbstheit sehr entschieden hervortritt und sich geltend macht. Ist nun kein Wille da, so ist auch keiner zu verderben; ist kein Gefühl und keine Ahnung des Sittlichen vorhanden, so kann auch auf diese nichts gegründet werden, und nichts ist willkommener und erlaubter, als die Herbart'sche Regierung. Ist aber jener Wille da mit seiner nahen Gefahr selbstsüchtiger Ueberlegung, ist andrerseits die sittliche Anlage vorauszusetzen, so fällt auch der Begriff einer erziehungslosen Regierung als eine unpraktische und gefährliche Abstraction hinweg, und es wird klar, daß nicht „Regierung", sondern sofort Erziehung sich des Kindes zu bemächtigen habe.

Aber es wird scheinen, daß wir Herbarts Meinung zu schroff aufgefaßt haben. Redet er nicht auch von Auctorität und Liebe, nicht erst bei der Zucht, sondern auch schon bei der Regierung? Und fordert er nicht, daß Regierung durch Zucht gemildert und unschädlich gemacht werde? Was den letzteren Punct zuerst betrifft, so ist ihm auch die Zucht in der frühern Zeit ohne Voraussetzung eines echten Willens, vollends eines sittlichen Verhältnisses, sie will eben beide erst im Bunde mit dem Unterrichte hervorbringen; sie unterscheidet sich von der Regierung nur dadurch, daß sie auf dieses Innere, Bleibende hinarbeitet, und im Verfahren dadurch, daß sie wohl strenge, aber niemals hart ist. So wird von dem, was wir über Regierung sagten, durch den mildernden Zutritt der Zucht nichts aufgehoben. — Aber Auctorität und Liebe setzen ja doch auf Seiten des Kindes eine moralische Grundlage voraus! Denn Auctorität beruhet auf dem Glauben des Kindes an den Erzieher, theils an dessen Vortrefflichkeit, Einsicht, Kraft und Güte, theils an seine Berechtigung zu befehlen (wie denn die Kinder sagen: der hat uns zu befehlen, jener nicht). Und die Liebe, kann sie ohne Vertrauen und Achtung sein? Vertrauen und Achtung aber sind wieder Arten des Glaubens. Glaube aber ist doch eine Kraft des moralischen Lebens. Wohl, aber Herbart faßt weder Auctorität noch Liebe in dieser Weise, und könnte es auch nicht. Man lese die Stelle aus der allgemeinen Pädagogik im zehnten Bande der sämmtl. Werke S. 24.*) Hier wird Auctorität ganz und gar auf über-

*) „Der Auctorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigenthümliche Bewegung, und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. Sie ist am unentbehrlichsten bei den lebendigsten Naturen; denn diese versuchen das Schlechte mit dem Guten; und sie verfolgen das Gute, wenn sie sich im Schlechten nicht verlieren. — Aber erwor-

wiegende Kraft, auf geistige Ueberlegenheit gegründet, und die Strafe mit derselben in unmittelbarste Verbindung gebracht. Es ist theils die Erfahrung der Uebermacht und das Gefühl ihr nicht widerstehen zu können gemeint, theils jener dunkle, für den Augenblick mächtige, gleichsam betäubende Eindruck ihrer Erscheinung, den man mit dem Worte Imponiren zu bezeichnen pflegt. Beide Momente kommen vor, sie machen oft den Anfang des innern Processes, in welchem sich die Auctorität entwickelt und feststellt, sie mögen bei schwächeren Gemüthern dem Verhältnis leicht auch später noch eine Färbung geben; aber das eigentliche Wesen der Auctorität machen sie nicht aus, und ihre ebenso durchgreifende, wie wohlthätige, unmittelbar entwildernde und gemüthbildende Macht können sie natürlich nicht begründen. — Auch Herbarts Auffassung der Liebe hat einen realistischen Charakter. Sie beruht nach ihm „auf dem Einklange der Empfindungen und auf Gewöhnung." Darum, bemerkt er, sei es so schwer für einen Fremden sie zu erwerben. Dieses könne geschehen, indem man entweder in die Empfindungen der Kinder eingehe und sich denselben anschließe, oder selbst auf gewiße Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde, was schwieriger, aber wirksamer sei. Aber wenn die Liebe doch vor allem dieses ist, daß wir eine andere Person als solche, nachdem wir sie im Glauben erfaßt und bejaht, nun auch im Gefühl bejahen, unmittelbar und um ihrer selbst willen, wie wir uns selbst bejahen, daß wir sie, wie man schön sagt, ins Herz schließen, indem wir entweder dessen, was sie ist und hat, in herzlicher Zufriedenheit uns freuen, oder was ihr mangelt, was sie sein und haben könnte und sollte, ihr zuzuwenden herzlich wünschen und trachten, so beruht sie nicht auf dem bloßen Einklange der Empfindungen, noch weniger natürlich auf Gewöhnung. Sie wirkt vielmehr ihrerseits zur Ausgleichung der Empfindungsweise, und es pflegt ihr zu gelingen, wo sie gegenseitig ist; doch kann sie auch den Mangel des Einklanges schmerzlich empfinden und läßt doch von der Treue nicht, wovon manche Eltern ein Beispiel geben. Herbart erklärt es für eine wichtige Frucht der Liebe für die eigentliche Erziehung, daß sie dem Zögling die Geistesrichtung des Erziehers mittheile. Aber der Einklang der Empfindungen, diejenige Uebereinstimmung, daß dem einen und dem andern dasselbe Lust und Unlust erweckt, sie setzt, sofern sie durchgreifend ist und den ganzen Bereich unseres Seelenlebens umfaßt, die Einheit der Geistesrichtung schon voraus; denn Lust und Unlust, soweit sie geistiger Natur und Ursprungs sind, hängen von unsern Urtheilen, Schätzungen, Bestrebungen ab. Nun giebt es allerdings ein Gebiet des Natürlichen in uns, wo des Menschen Empfindung unmittelbar gar nicht abhängt von seinem Urtheil, und nach unserer anthropologischen Natur ist auch hier eine Wurzel unserer Liebe. Wir wollen diese Seite nicht verwerfen; daß auch sie in ihren Grenzen gelte, gehört zur Fülle, Kraft und Gesundheit unseres gesammten Wesens; auch hat sie ihr Gebiet, wo sie vorherrschen darf, ein größeres im Leben des Weibes als des Mannes. Nur allein herrschen, das Geistige ausschließen darf sie nicht. Die Liebe dieser Seite, wofern sie nicht eine oberflächliche Gefallensliebe bleibt, ist jener Zauber, wie er Verliebte beherrscht, schön und fruchtbringend in der Unwillkürlichkeit seines starken Gefüh-

ben wird die Auctorität nur durch Ueberlegenheit des Geistes; und diese läßt sich bekanntlich nicht auf Vorschriften reduciren; sie muß für sich, ohne alle Rücksicht auf Erziehung dastehn. Ein consequentes und weitgreifendes Handeln muß offenbar von Statten gehen, auf eigenem, geradem Wege, achtsam auf die Umstände, unbekümmert um die Gunst oder Ungunst eines schwächern Willens. Tritt der unvorsichtige Knabe aus Roheit in die gezogenen Kreise, so muß er fühlen, was er verderben könnte; käme ihm der Muthwille verderben zu wollen, so muß die Absicht, sofern sie That wurde oder werden konnte, reichlich bestraft, aber die Beachtung des bösen Willens, sammt der Beleidigung, die darin liegt, verschmäht werden. — — Erworbene Auctorität zu gebrauchen erfordert Rücksichten jenseits der Regierung, auf die eigentliche Erziehung; denn so gar nichts auch die Geistesbildung unmittelbar durch das passive Befolgen der Auctorität gewinnt, so wichtig ist die daher rührende Umgrenzung oder Erweiterung des Gedankenkreises, in welchem der Zögling sich späterhin freier umherbewegt und selbständig anbaut."

les, wofern er mit der Seite des geistigfreien Lebens sich befreundet und dadurch zu vollkommener Liebe sich erhebt; gefährlich aber und bedenklich in seiner blinden Macht. Diese Art der Liebe ist es, die Herbarten vorschwebt. Wir läugnen nicht, daß sie auch in dem Verhältnisse zwischen Zögling und Erzieher vorkomme und wirke, und stimmen ihm vollkommen bei, wenn er im Bewußtsein ihrer blinden und gefährlichen Gewalt diejenigen Erzieher mit scharfem Tadel belegt, „die sich ihrer zu den selbstgefälligen Proben von Gewalt über die Kinder so gern und so verderblich bedienen." Wir möchten aber nicht allein vor solchem Misbrauch, sondern selbst vor einem Werben um solche Liebe und vor einer absichtlichen Benutzung derselben warnen. Sie ist an sich, auch abgesehen von allem Misbrauch schon als eine Art leidenschaftlichen Zustandes bedenklich, und es kann bezweifelt werden, ob sie dem Kindesalter überhaupt wohlthuend, angemessen und natürlich sei. Ist doch selbst die Liebe der Kinder zu ihren Eltern viel kühler und nie so leidenschaftlich als die der Eltern, die oftmals zum Nachtheil der Erziehung nur allzusehr im Naturzauber befangen sind. Wir zweifeln übrigens nicht, daß die Liebe der Kinder die Regierung erleichtere, mag sie nun wirklich der beschriebene starke Affect oder auch nur ein bloßes Gefallen sein, sie werden dadurch jedenfalls geneigter werden, mit dem Erzieher zu gehen und ihm zu gehorchen. Sie werden auch, geben wir zu, dadurch geneigt werden, ihn zum Muster zu nehmen und in seine Geistesrichtung, so weit sie dieselbe erfassen können, einzugehen. Doch ist dies noch keine Mittheilung derselben. Diese wird, unseres Erachtens, noch wirksamer vermittelt durch Auctorität (freilich nicht in der beschränkenden Auffassung Herbarts), als durch Liebe; sie verwirklicht sich aber wenigstens bei selbständigen Geistern gewiß nicht ohne eine ursprünglich verwandte Anlage. — Doch kommen wir auf unsre Frage zurück. Man wird erkannt haben, daß Herbart, indem er die Liebe als eine Kraft der Regierung hervorhebt, dadurch weder seiner Erklärung dieser Function untreu wird, noch unsere Auffassung seiner Lehre widerlegt. Denn Auctorität sowohl wie Liebe faßt er ausschließlich von der realistischen Seite als Zustände oder Thätigkeiten, die eine unmittelbare Beziehung zu dem sittlichen Leben gar nicht haben.

Es bleibt uns noch übrig, von dem Zweck und der Aufgabe, sowie von den Maßregeln der Zucht in Kürze zu berichten. Ihr Zweck ist der der Erziehung überhaupt, welchen sie auch mit dem Unterrichte theilt: Erzeugung des sittlichen Charakters. Wie stellt sich aber hierbei ihre Aufgabe? Wer sich an den Satz erinnert, daß der Wille aus der Begierde durch die That entspringe, wird vermuthen, daß die Aufgabe der Zucht ganz vorzugsweise in der Hervorrufung und Leitung der That bestehen werde. Diese wird denn auch von ihr gefordert, doch weder als die einzige, noch als die wichtigste ihrer Aufgaben nach Herbarts Urtheile. Der Schwerpunct seines ganzen pädagogischen Systems fällt entschieden in den Unterricht; dieser ist durch die Cultur des vielseitigen Interesse, andrerseits durch die Erzeugung des ästhetischen Urtheils nach seiner Ansicht von so überwiegender Wichtigkeit für die Bildung des sittlichen Charakters, daß auch die Zucht ihre erste und wichtigste Aufgabe darin finden muß, ihm zu dienen.*) Als ihre zweite wird dann freilich auch die Pflege der That anerkannt, aber als die weniger wichtige, und die Bedenklichkeit, mit welcher selbst diese beschränkte Anerkennung ausgesprochen wird, ist unverkennbar. Der Grund hiervon liegt in Herbarts Besorgnis, daß durch die willenerzeugende That zu einer Zeit, da das vielseitige Interesse mit seinen Begehrungen noch nicht hinreichend gewonnen und belebt, das ästhetische Urtheil noch nicht hervorgerufen und gesichert sei, also auf mangelhafter und unvollendeter Grundlage, ein unrichtiges oder unkräftiges Wollen erzeugt werden möchte; weshalb denn auch die der Zucht von ihm zugetheilte Pflege der That, nicht nur in der Hervorrufung, sondern

*) Mehrere sehr entschiedene Aeußerungen Herbarts in diesem Sinne finden sich in der Allg. Pädagogik, sämmtl. Werke B. X S. 130, 131, 136 und anderswo.

sehr wesentlich auch in der Zurückhaltung derselben besteht (Sämmtl. W. B. X. S. 136 [Allg. Pädag.]). Zwei Anerkenntnisse fehlten ihm: einmal, daß der Mensch im Spiel wollen und handeln lernt und dadurch sich für den Ernst vorbereitet, zweitens, daß das Gehorchen, das Handeln nach Auctorität ein sittliches Thun ist, das den Willen und den Charakter zu bilden vermag. Er forderte von der That, welche den Willen erzeugen dürfe, zwei Merkmale, die sich bei der Jugend, vollends in der Kindheit, selten vereinigt finden, erstens, daß sie einen Zweck habe von reeller Bedeutung, einen ernsten Zweck im strengen Sinne des Worts, zweitens, daß sie aus dem eigensten Begehren hervorgehe. Für das Spiel, in welchem die Willkür des Knaben unter freier Befolgung eines Gesetzes sich bethätigt und bildet, hatte er auch in seiner eigenen Kindheit wenig Sinn; kein Wunder, daß er es auch später in der pädagogischen Praxis nicht zu schätzen wußte; auf der andern Seite hat er Auctorität und Gehorsam, wie wir oben zeigten, in ihrer tiefern Bedeutung nicht erkannt. Er beklagt es, daß unsre Lebensweise vor dem Eintritt des Mannesalters so wenig Anlaß zu einer reellen und zugleich selbstgewählten, aus eigner Begehrung ergriffenen Beschäftigung biete, und räth, da das öffentliche Leben uns hier ohne Hülfe lasse, daß jeder Hausvater in seinem Kreise Gelegenheiten aufsuche, die Kinder bei häuslichen Angelegenheiten zu betheiligen und zu beschäftigen (Sämmtl. W. B. X. S. 135). Wie wenig hierbei in sehr vielen häuslichen Kreisen herauskommen werde, leuchtet ein. War und blieb somit für Herbart der Unterricht die wichtigste Kraft für die Pflege des Charakters und der Sittlichkeit, so mußte diesem nun vor allem auch die Zucht dienen und hierin ihre erste und wichtigste Aufgabe erkennen. Sie thut es nicht etwa dadurch, daß sie auf äußere Ordnung hält und momentane Störungen zurückdrängt oder verhütet, denn das ist die Sache der Regierung, sondern ihre Sorge ist, in dem Schüler die richtige dem Unterricht förderliche Stimmung zu begründen und habituell zu machen. Sie strebt dahin, daß die ganze Lebensart frei sei von störenden Einflüssen, daß nichts für den Augenblick überwiegend interessirendes das Gemüth erfülle. Sie sucht das tiefe Gefühl, wie sehr dem Lehrer an der feinsten Aufmerksamkeit gelegen sei, so einzuprägen, daß der Knabe es sich nicht mehr verzeihe, anders als völlig gesammelt zum Unterrichte zu erscheinen; sie sorgt, daß immer dieselbe Biegsamkeit, Willigkeit und Offenheit bleibe oder neu geschaffen werde; und wenn der Zögling schon so weit gekommen ist, daß er selbstthätig seinen rechten Weg verfolgt, so sorgt sie ihm für die erwünschte Ruhe, damit der innere Mensch bald ins Reine komme (Sämmtl. W. Bd. X. S. 154 [Allg. Pädag.]). — In ihrer unmittelbaren Einwirkung auf den Willen durch das Thun hat die Zucht zum eigentlichen Zielpuncte die Festigkeit des Charakters. Indem sie die Sorge für die Richtigkeit desselben dem Unterricht überläßt, will sie seinen reellen Bestand sowohl in allgemein formeller wie in sittlicher Beziehung sicherstellen. Die Momente ihres Wirkens sind folgende: a) Im allgemeinen, sie beschränkt und ermuntert das Handeln nach eigenem Sinn. Indem sie es beschränkt, begegnet sie der naheverwandten Regierung, von welcher Herbart hier ausdrücklich voraussetzt, daß schon sie „allem Unfug steuere, welcher nächst seinen unmittelbaren äußern Folgen auch in das Gemüth des Knaben selbst grobe Züge von Unrechtlichkeit u. dgl. bringen könnte." Es ist dies eine abgedrungene billige Anerkennung der pädagogischen Bedeutung dieser Function, welche in der That, bei einer so wichtigen ihr unabstreitbaren Leistung, nur mit der pädagogischen Absichtlichkeit wieder bekleidet werden darf — die ohnedies, bei ihrer Personalunion mit der Zucht, ihr gar nicht fehlen kann —, um unentstellt durch Herbart'sche Abstraction aus der Verbannung in ihre heimatlichen Ehren wieder einzutreten. Doch zurück zur Zucht. Diese beschränkt das Handeln durch Abschneiden der Gelegenheit, durch ablenkende Beschäftigung, endlich durch Strafe; dieses letztere jedoch nur da, wo noch nicht in der Handlung des Kindes sich entschiedene Neigung und Ueberlegung zeigt, wo vielmehr „eine einzelne neue Regung zum ersten oder zweiten male unüberlegt als Fehler hervorbricht, der, ungeschreckt, sich wiederholen und ins Gemüth einen falschen

Zug eingraben würde." Sie ermuntert es, wofern „der vorhandene Gedankenkreis schon eine richtige Charakterbestimmung hoffen läßt," indem sie Gelegenheit und Aufforderung zu einer ernsten Thätigkeit giebt, „damit sich der Mensch bald fixire." Hierbei wird sie Ueberreizung der äußern Thätigkeit vermeiden, damit nicht die geistige Respiration, jener Wechsel von Vertiefung und Besinnung, dadurch gestört werde. b) In besonderer Beziehung auf das, was Herbart die objective Seite des Charakters nennt: sie wirkt haltend und bestimmend. Mit dem ersteren dieser Momente ist die richtige Mitwirkung der Zucht zum Gedächtnis des Willens gemeint. Sie geschieht dadurch, daß der Erzieher dem Zögling gegenüber sich selber stets mit ruhiger und fester Sicherheit, den jedesmaligen Umständen und Personen gemäß benimmt, nie den Gleichmuth verliert, einem jeden rein „die Stimmung zurückgiebt, die er erregt hat," besonders wo viele sind, „nie die verschiedenen Töne der Begegnung verwechselt und durch einander verfälscht." So werden seine Anvertrauten nie an ihm irre werden und nie die Hoffnung aufgeben, es ihm recht zu machen. Sein Gleichmuth aber wird sich ihnen unvermerkt mittheilen. Die Naturanlage des Erziehers und seine Uebung im Umgange mit Menschen kommt hier besonders in Anschlag. — Der Erzieher wirkt aber auch bestimmend ein, damit sich die Wahl entscheide. Dazu ist besonders ein bewegliches Gemüth und ein leichtes Eingehen in die Bewegungen der jugendlichen Seele nöthig. Noch mehr die Concentration seines Geistes, welche für das Erziehen so gewonnen sein muß, daß er selbst großentheils durch den Zögling bestimmt, ihn durch eine natürliche Rückwirkung wieder bestimme, wobei er nicht zu früh scharf berichtigen darf. Er muß ferner die natürlich bestimmenden Gefühle eindringlich genug um den Knaben häufen, ihn mit den Folgen jeder Handlungs- und Sinnesweise umringen; er muß den wahren Werth der Dinge früh empfinden lassen. Hier sind nun die eigentlichen Erziehungsstrafen anzuwenden, die sich von den Regierungsstrafen dadurch unterscheiden, daß sie nicht wie diese „an ein Maß der Vergeltung gebunden sind, sondern so abgemessen werden müßen, daß sie immer noch als gut gemeinte Warnung erscheinen und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen"; sie vermeiden so viel wie möglich das Positive und Willkürliche und halten sich, wo sie können, an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen. Dazu kommen Belohnungen, nach eben diesen Grundsätzen angeordnet. c) In besonderer Beziehung auf die „subjective" Seite des Charakters ist die Zucht regelnd und unterstützend. Hier kommt es auf die Grundsätze des Zöglings an. Die Zucht mit ihrer Begegnung läßt fühlen, daß sie ein inconsequentes Handeln nicht verstehe, nicht zu erwidern wisse, daß der Verkehr des Umgangs dadurch suspendirt werde; sie macht ferner auf das Unreife und Voreilige aufgegriffener Grundsätze aufmerksam. Doch darf, was in Betreff von Grundsätzen reiner Ernst des Zöglings ist, nie verächtlich behandelt werden, mag es auch Tadel verdienen und empfangen. — Unterstützend wirkt die Zucht in dem Kampfe, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, vorausgesetzt, daß sie Unterstützung verdienen. Hier kommt es auf eine genaue Kenntnis der Gemüthslage des Kämpfenden und auf Auctorität an. „Denn eben die innere Auctorität der eignen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muß durch eine ihr vollkommen gleichartige von außen." — Dies ist im allgemeinen die Anwendung der Zucht. Im Hinblick auf Sittlichkeit fügt Herbart noch einige besondere, nicht unwichtige, zum Theil das Vorige beschränkende Bemerkungen hinzu: Gedächtnis des Willens ist natürlich nicht unter allen Umständen wünschenswerth, es kann auch das Schlechte damit ergriffen und festgehalten werden. In dieser Beziehung muß die Zucht auch verwirrend und beschämend auftreten, um das sich festsetzende Schlechte zu zerstören. Ferner darf die Rücksicht auf den Erfolg eines Handelns nicht in der Art bestimmend wirken, daß die Schätzung des guten Willens ohne Frage nach dem Erfolg dadurch verdunkelt würde. Sich nun besonders zu dem jüngeren Alter wendend, „wo Unterricht und Umgebung zu den ersten sittlichen Auffassungen einladen," fordert Herbart für dasselbe

die Bewahrung einer ruhig klaren Stimmung und eines kindlichen Sinnes. Diesen verderbe alles, was dem natürlichen Vergessen des eigenen Selbst entgegenarbeite. Wie der Gesunde seinen Körper nicht fühle, so dürfe das sorglose Kind seine Existenz nicht fühlen, damit es sie nicht zum Maßstabe der Wichtigkeit dessen nehme, was außer ihm ist. Störend für den Anfang der sittlichen Bildung sei jede lebhafte und dauernde Reizung, die dem Gefühl von sich eine Hervorragung gebe. Dies könne geschehen durch Lust und Unlust, durch Krankheit, durch ein reizbares Temperament, durch harte Begegnung, häufige Neckerei, Vernachläßigung der Sorgfalt, die den Bedürfnissen des Kindes gebührt, durch alles, was Eitelkeit und Eigenliebe nährt, und deswegen sei dem Kinde eine Umgebung nöthig, deren Stimme, gleichsam eine öffentliche Meinung, die Censur seines Thuns richtig vernehmen lasse, ohne sie durch kränkende Zusätze widrig zu machen. Ferner müße in dieser Periode das Zartgefühl des Kindes durch Entfernung alles dessen, was die Phantasie an das moralisch Häßliche gewöhnen könnte, geschont und begünstigt werden. Aber diese Vorsicht würde bei zunehmenden Jahren und wachsender sittlicher Kraft zu einem Fehler werden; denn Verzärtelung sei auch in sittlicher Hinsicht das schlechteste Mittel, den Menschen gegen die Schädlichkeiten des Klima's sicher zu stellen, und die sittliche Wärme entstehe großentheils aus der innern Arbeit und Aufregung, in welche allmählich die schon vorhandene Kraft durch die Stacheln des äußern Schlechten gesetzt werde. Nur einem nachläßigen Erzieher begegne es, daß sein Knabe alles, was er sieht, als Beispiel aufnehme und nachahme. Aber freilich sei hierbei eine beträchtliche Stärke schon gegründeter Moralität vorausgesetzt, wie theils der Unterricht durch Ausbildung des Gedankenkreises, theils die Zucht durch Anwendung aller ihrer Kräfte sie erzeugt haben müße. — Ergänzen wir bei diesem Anlaß, um die Charakteristik der Zucht damit abzuschließen, was wir von diesen Kräften in der bisherigen Mittheilung noch nicht hervorgehoben haben. Die besten und wirksamsten derselben liegen nicht in jenen Maßregeln, welche sie mit der Regierung gemein hat, nicht in Anwendung von Befehl, Drohung, Aufsicht, Strafe, wiewohl sie auch diese, ihrem Zwecke angepaßt, nicht entbehren kann, sondern sie ist vor allem eine stetige Begegnung, mit der stillen und allmählichen Wirkung des vollen persönlichen Seins im fortgesetzten Umgange. Hiermit aber verbindet sich eine ihr eigenthümliche, der Regierung nicht gemeinsame Maßregel zum Eingreifen im geeigneten Fall und als Grundlage für ihre weitere eingreifende Wirksamkeit. Dies ist der Beifall, den sie spendet, wo sie etwas beifallswürdiges findet, und sie sucht deswegen nach schon vorhandenen Charakterzügen, welche das Herz des Erziehers zu gewinnen verdienen, um dem Zögling sein besseres Selbst durch die bestätigende Kraft des Beifalls hervorzuheben. Und nun erst, fügt Herbart bei, finde auch der Tadel offne Ohren und bewähre eine Wirksamkeit nicht bloß zum Verletzen. Indem er drohe jenen Beifall zu mindern, so treibe er zur Bewahrung desselben an, gleichwie auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe fühle, der zur Achtung für sich selbst gekommen sei. Herbart nennt dies Verfahren, durch verdienten Beifall zu erfreuen, die schöne Kunst der Zucht, der freilich ihr Gegentheil, die traurige Kunst, dem Gemüthe sichere Wunden beizubringen, ergänzend zur Seite stehe.

Wir dürften hiermit schließen, wenn nicht das Eigenthümliche in Herbarts Ansichten über die äußern und formalen Verhältnisse der Erziehung noch eine kurze Mittheilung erforderte. Wie dachte er über die Kreise und Lebensformen, in denen die Erziehung sich anbaut, insbesondere über Schule und Haus und ihr Verhältnis? Wie urtheilt er über das Verhältnis der Erziehung zum Staat und zur Kirche? Wir finden über diese Fragen in den Hauptwerken nur Andeutungen, Ausführlicheres dagegen in mehreren seiner Specialschriften.*) — Fürs erste ist Herbart der Schule als solcher

*) Siehe: Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, Ueber Einrichtung eines pädagogischen Seminars, Ueber das Verhältnis der Schule zum Leben, Ueber das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, endlich: Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik.

abgeneigt. Die große Menge und unvermeidliche Verschiedenheit der in einer Classe vereinigten Zöglinge scheint ihm unvereinbar mit der nöthigen Sorge für den Einzelnen; unter solchen Umständen könne die Erziehung ihren Beruf, eine Wohlthäterin der Einzelnen zu sein, nicht erfüllen. Die Schulen sind ihm daher „Nothhülfen", die man eben nicht entbehren könne, weil es so viele Zöglinge und so wenige Erzieher gebe. Die Erziehung müße, so fordert sein Ideal, in kleinern gewählten Kreisen vollzogen werden. Solch ein Kreis aber ist nun wiederum die Familie nicht; denn hier kann die erziehende Kraft in zureichender Ausbildung nicht vorausgesetzt werden, das Elterngefühl macht noch nicht den Erzieher. Nun böte sich das Erziehungsinstitut dar; hier scheinen die Vorzüge des Hauses und der Schule sich zu vereinigen, und Herbart wäre ihm, bei mäßiger Ausdehnung, nicht abgeneigt. Allein er legt zu viel Werth auf die eigenthümlichen Einflüsse des Familienlebens, auf die kindliche und geschwisterliche Liebe, auf das Walten der Mutter, auf die Theilnahme der heranwachsenden Kinder an den häuslichen Angelegenheiten, als daß er die Erziehung von der Familie trennen möchte. So scheint nur das Hauslehrerverhältnis übrig zu bleiben. Es scheint dem Ideal zu entsprechen; denn es bringt in die Familie selbst eine pädagogischgebildete, insbesondere lehrfähige Kraft zu wesentlicher Ergänzung dessen, was sie und nur sie gewähren kann. Auch ist Herbart dieser Einrichtung recht günstig; hier sei, so urtheilt er, die eigentliche Schule des Erziehers. Doch wünscht er nicht den Hauslehrern ihre goldene Zeit zurück, wenigstens nicht auf Kosten der Schulen. Er erkannte wohl, daß in diesem Verhältnis der Erzieher in mehr als einer Hinsicht zu wenig selbständig sei, als daß es anders als vorübergehend und wechselnd sein könnte; zu geschweigen, daß es der Natur der Sache nach niemals zu allgemeiner Anwendung kommen kann. So wendeten sich denn seine Gedanken zurück zu dem Gegensatze von Haus und Schule, als den beiden partiellen zu gegenseitiger Ergänzung bestimmten Erziehungskreisen, und er bemüht sich ein engeres Band zwischen ihnen zu stiften. Dieses Band soll der Erzieher sein, ein Mann, der vorzugsweise diesen Namen verdient, ein praktisch und theoretisch durchgebildeter Pädagog, der Vertrauen und Ansehen genießt wie bei der Schule so bei einer Anzahl von Familien, denen er als Helfer und Berather seine Dienste widmet. Dieser wird nicht in allem selbst die Kinder unterrichten, er wird Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Uebungen leiten, das Wissenschaftliche aber meist den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmt, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen haben. Die Schule ihrerseits wird darauf verzichten, an einen strengzusammenhängenden Lehrcurs jeden Schüler zu binden, eine Maßregel, die, wie Herbart meint, nur deswegen bis jetzt nöthig sei, weil es an jenen Erziehern fehle, und weil die unvorbereiteten und unausgewählten Subjecte, welche die Schule aufnehmen müße, nur unter dieser Bedingung einigermaßen gleichförmig fortschreiten könnten. Wie viel besser werde dann jedes Studium auf der Schule gehen, wenn erst die Schüler von den „Erziehern" ausgesucht, vorbereitet, unterstützt würden. — Die Stellung dieser Erzieher in den Familien und Gemeinden beschreibt Herbart als ähnlich derjenigen der Hausärzte; wie diese das Leibliche, so würden sie das Geistige in Bezug auf die Kinder mit Ansehn ordnen und leiten. Hinsichtlich ihrer ökonomischen und bürgerlichen Verhältnisse sollen sie der Gemeinde näher als dem Staate angehören. — Wir möchten diese pädagogische Phantasie Herbarts nicht in allen Theilen vertreten. Das Verhältnis des „Erziehers" zur Schule insbesondere unterliegt gerechtem Bedenken. Diese strebt selber die Erziehung der Jugend planmäßig an; also kann sie nicht in so unmittelbarer Weise von außen her in ihr Werk eingreifen lassen, so gern sie auch specielle Belehrung über ihre Zöglinge annimmt und selbst guten Rath nicht zurückweist. Zu einer bloßen Gelegenheit, dies oder jenes nach Belieben zu erlernen, wird sie sich nicht herabsetzen lassen. Auch ist sie nicht so unfähig wie Herbart meint, für die Bedürfnisse der Einzelnen zu sorgen und selbst zu den Familien in ein unmittelbares die Erziehung förderndes Verhältnis, wenigstens so weit es den Unterricht angeht, zu treten. Dagegen ist die andere Seite des

Herbart'schen Gedankens vollkommen richtig. Es ist ein wesentliches Bedürfnis, daß es pädagogische Vertrauensmänner für die Familien gebe und daß eine jede zu Rath und Hülfe sich an einen solchen anschließe. Die Schwierigkeiten, welche bei allen Vortheilen, die das elterliche Verhältnis gewährt, einer guten Familienerziehung entgegenstehen, theils positive, theils negative, sind zu groß und zu sehr in der Natur der Verhältnisse gegründet, als daß sie in den meisten Fällen durch die Kraft und Fähigkeit der Familien selbst, ohne pädagogischen Beistand von außen überwunden werden könnten. Freilich läßt sich hier am allerwenigsten durch unmittelbare Machtbestimmung oder bloße Amtsauctorität etwas thun, es ist eben Sache des Vertrauens und des wahren Ansehns. Indessen fehlt dem, was wir fordern, auch im gegenwärtigen Leben keineswegs ganz die Realität. Die Seelsorge manches wackern Geistlichen schließt wohl auch diese pädagogische Hülfleistung mit ein; an einigen Orten gewinnen wohl Schulinspectoren und Schulvorstände eine solche Wirksamkeit, und ist es so selten, daß einzelne Lehrer in Familien, denen sie näher stehen, vermöge ihrer pädagogischen Bildung und ihres innern Berufs miterziehende Rathgeber und Helfer sind? Am meisten aber scheint dieses Verhältnis in unsern Erziehungsvereinen für verwahrloste Kinder durchgebildet zu sein, wo die Pflegeeltern solcher Kinder von Mitgliedern des Vereins Rath und Hülfe, Belehrung und Zuspruch empfangen.

Wir flechten hier eine kurze Nachricht über die Geschichte des im Jahre 1810 zu Königsberg gestifteten pädagogischen Seminars ein, weil die eben mitgetheilten Gedanken Herbarts sich in derselben widerspiegeln. Nach dem Entwurfe, den Herbart in jenem Jahre dem Chef der Section für den öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern, Wilhelm v. Humboldt, vorlegte, sollte eine beträchtliche Anzahl schon gebildeter Erzieher beschäftigt sein mit der Führung von Knaben und Jünglingen verschiedener Beschaffenheit, und die noch ungeübten, eben erst mit theoretisch-pädagogischen Studien beschäftigten jungen Männer sollten ihnen zusehen und sich praktisch von ihnen belehren lassen. Der Erzieher (mit *einem* wollte man den Anfang machen) sollte in einen Familienkreis eintreten, nach Art eines *Hauslehrers*, jedoch, um selbständig zu sein, seinen Gehalt größtentheils, womöglich ganz vom Staat empfangen; er sollte mit dem Lehrer der Pädagogik in fortwährender Verbindung stehen, seine Einigkeit mit demselben in der Theorie war Voraussetzung, im Besondern jedoch sollte er an dessen Rath nicht wie an eine Vorschrift gebunden sein. Zu seinen Pflichten gehörte es, jährlich in einer Abhandlung einen Theil der Theorie nach seinen Erfahrungen aufzuhellen. — Es scheint indessen nicht, daß jener häusliche Erziehungskreis, wie er dem Seminar zu Grunde liegen sollte, jemals im Sinne des Entwurfs eröffnet worden sei. Nachdem das Ministerium unter Gewährung unbedingter Vollmacht für Herbart 200 Thaler zur Anstellung eines Erziehers bewilligt hatte, finden wir, nach zuverläßigen und größtentheils urkundlichen Nachrichten*), daß statt eines „Erziehers" vier Studenten den Auftrag übernahmen, eine kleine Anzahl von Kindern, jeder vier Stunden wöchentlich, unter Herbarts Aufsicht zu unterrichten. So gewann die Anstalt fürs erste den Charakter einer bloßen Schule, und wurde als solche bald nachher auf Herbarts Wunsch vom Staate durch Anstellung zwei fester Lehrer, reichere Dotation für unterrichtende Studenten sowie durch Beihülfe zur Herstellung des Locals fester begründet und zu einem Pädagogium, das den mittleren Gymnasialclassen entsprechen sollte, erweitert. Die Zahl der Schüler sollte zwanzig nicht übersteigen, damit nicht der Lehrer bei einer größern Zahl Routine anstatt der Erfahrung gewinne; doch hat sie factisch sich nie höher als auf dreizehn belaufen. Eine feste Gliederung gewann das Pädagogium niemals, da es nach seiner innern Einrichtung allzusehr von den häufig wechselnden Zöglingen abhieng

*) Wir verdanken sie der Güte des Herrn Provincialschulrath Dr. *Schrader* in Königsberg. Auf eben diesen Nachrichten beruht auch, was wir oben (S. 422) über die Leistungen des Herbart'schen Pädagogiums im *philologischen* Unterrichte sagten.

und der Unterricht selbst durch die Ferienreisen der an demselben beschäftigten Studenten vielfachen Abänderungen unterworfen war. — Den Mangel der Anlage fühlte Herbart selbst und wünschte deswegen eine feste Einrichtung von vier Classen. Da indes der Unterricht in der Anstalt sich von denjenigen in den öffentlichen Gymnasien wie Realschulen auffallend unterschied, auch Herbart selbst wiederholt aussprach, daß er durch das Vorbild seines Instituts und durch die darin unterwiesenen Lehrer den öffentlichen Unterricht umzugestalten beabsichtige, so konnte das Pädagogium in seiner Isolirung nur so lange Bestand behalten, als das Vertrauen zu demselben durch den Director aufrecht erhalten wurde, und mußte mit dessen Abgang von Königsberg nothwendig erlöschen. Der Gang des Unterrichts wird nach einem Bericht vom Jahre 1823 geschildert; wir geben ihn unter dem Text.*) Den mathematischen Unterricht gab Herbart zum großen Theile selbst, und zwar mit ungewöhnlichem Erfolge. Im Uebrigen begnügte er sich mit gelegentlichen Winken an die Seminaristen, mit denen er außerdem in der Regel wöchentliche Conferenzen abhielt. — Das Ziel des Unterrichts im Pädagogium sollte im ganzen wohl die Reife für eine Gymnasialprima sein, in zwei Fällen wurde auch die Reife für die Universität erreicht. Indes selbst zu dem ersteren dieser Ziele gelangte nur die Minderzahl der Zöglinge, theils wohl weil sie von den Eltern zu früh der Anstalt entnommen wurden, jedoch auch deshalb, weil der Unterrichtsgang sich der Methode des öffentlichen Unterrichts zu wenig anschloß und die Schüler bei rascher Förderung in manchen Fächern doch namentlich in der Grammatik und im schriftlichen Gebrauch der alten Sprachen nicht mit der erforderlichen Festigkeit und Fertigkeit versah. Trotzdem wurden im Einzelfalle sogar erhebliche, ja auffallende Ergebnisse erreicht, wie aus den Berichten sachkundiger Beurtheiler hervorgeht; ob aber die so erreichte Bildung auch fest und bleibend gewesen sei, darüber gehen die Urtheile selbst derer, die in dem Institute beschäftigt waren, auseinander. Soweit unsere Königsberger Quelle. — Unterdessen hatte die Anstalt auch jene andere Seite pädagogischer Wirksamkeit, welche ursprünglich in ihrem Gedanken lag, die Verbindung mit dem Familienleben, wiewohl in anderer Weise, als der erste Entwurf es wollte, gewonnen. Das Hauslehrerverhältnis im gewöhnlichen Sinn konnte bei ihrer Erweiterung und schulmäßigen Entwicklung nicht

*) „Mit den 8—10jährigen wurde der griechische Unterricht durch das auf einanderfolgende Uebersetzen der Odyssee, des Herodot und sodann des Xenophon begonnen; der Lehrer unterwies selbst anfänglich die Schüler in der Vorbereitung, übersetzte dann mit ihnen und ließ erst allmählich die Elemente der Grammatik aus den Schriftstellern entnehmen. Dem Xenophon folgte der lateinische Unterricht mit Virgils Aeneis, auf welche nur kurze Zeit durch Eutrop vorbereitet war. Daran reihten sich historische Vorträge aus der alten Geschichte nach dem Muster irgend eines alten Schriftstellers (Historikers, z. B. Livius), desgleichen ebne und sphärische Anschauungsübungen, zu deren Leitung übrigens der Lehrer mit der Trigonometrie bekannt sein mußte (vgl. oben S. 422 über das ABC der Anschauung); zurückgebliebene Knaben sollten durch analytische Gespräche über bekannte Gegenstände geweckt werden. Hierauf folgte die lateinische Syntax, gewöhnlich im 13. Jahre, sobald die Zöglinge den Cäsar mit Leichtigkeit übersetzten, und zwar wurde die Syntax in ½ bis ¾ Jahren genau und mit Beispielen auswendig gelernt, daneben aber keine Exercitien geschrieben, weil der Lehrling gar nicht in die Lage kommen dürfe, schlecht und fehlerhaft zu schreiben. Vielmehr traten solche Schreibübungen, zu denen der Schüler auch durch das Erlernen ganzer Capitel aus Cicero und Cäsar vorbereitet wurde, erst nach Beendigung der Syntax ein, zugleich mit ihnen comparative Syntax der griechischen und lateinischen Sprache. Sodann wurde Homers Ilias übersetzt und hierauf der Schüler zu Platon respubl. und Cic. offic. Lib. I. übergeleitet, um ihm zugleich ein System der Moral zu bieten. Der mathematische Unterricht schloß sich an die oben erwähnten Anschauungsübungen, die Zöglinge wurden verhältnismäßig rasch durch die Geometrie, Trigonometrie und Algebra bis zu den Logarithmen mit Hülfe des Integral- und Differentialcalculs geführt; dann folgte mit größerem Zeitaufwande die Lehre von den Kegelschnitten und die Elemente der Astronomie, und schließlich einige Probleme aus der Statik und höhern Mechanik."

mit ihr verbunden werden; dagegen gestaltete sie sich zu einem Erziehungsinstitute. Herbart selbst, der sich im Jahre 1811 mit einer Engländerin verheirathet hatte, nahm die Zöglinge in sein Haus auf (Siehe Hartenstein in seiner biographischen Vorrede zu seiner Ausgabe von Herbarts kleinern philos. Schriften. S. LXXIII.). Ueber diese häuslich-pädagogische Thätigkeit Herbarts und ihr Gedeihen fehlen uns alle weiteren Nachrichten.

Was das Verhältnis von Staat und Kirche zu dem Erziehungswesen betrifft, so gehört Herbart zu denjenigen, welche für das letztere eine möglichst große Unabhängigkeit und Selbständigkeit in Anspruch nehmen; ohne daß er jedoch unseres Wissens diesen Gedanken anders als von der negativen Seite dargestellt und begründet hätte. Von dem Staate fürchtete er eine den besondern Bedürfnissen zuwiderlaufende Centralisation und ein Eingreifen aus der Ferne ohne Berücksichtigung der Individualitäten, ferner eine Benutzung der pädagogischen Kräfte einseitig für Berufsbildung und Nützlichkeitsprincip. Viel lieber scheint er der Gemeinde, als einem unmittelbaren Verein von Familien, die Sorge für ihr Erziehungswesen anvertrauen zu wollen. Ob Herbart aber einer selbständigen Organisation des gesammten Erziehungswesens eines Landes, nur unter dem Schutze und der allgemeinen Rechtsaufsicht des Staates, wie eine solche in der Gegenwart hie und da angestrebt wird, das Wort reden würde, ist schwer zu entscheiden. Gewiß nicht, wenn ein solches sich selbst regierendes Schulwesen vom Ganzen aus dem Besondern beengende Normen geben, allgemeine Schulpläne und Disciplinarordnungen aufstellen und einführen wollte. Herbart würde jedenfalls die möglichste Selbständigkeit des besondern Erziehungskreises und das Fernebleiben eines Majoritätsdespotismus in Sachen der praktischen Pädagogik zur Bedingung seiner Zustimmung machen.

In Bezug auf die Kirche will Herbart für das Erziehungswesen („die Schule" *) weder Beherrschung noch Herrschaft, wohl aber ein freundschaftliches Verhältnis und die Bewahrung derjenigen Gesinnung, „womit beide einander seit langer Zeit zu umfassen gewohnt sind." Das Bedürfnis des Glaubens, „die ewige Grundlage der Kirche," sagt er, sei so allgemein, daß weder die Schule noch der Staat sich demselben entziehen könnte, wenn es ihnen auch einmal einfiele, einen Versuch der Art zu machen. Aber nicht eine hierarchisch gebietende Kirche setzt er hierbei voraus, sondern diejenige, welche wohl erwogen habe, daß der Glaube seiner Natur nach etwas schwebendes sei, welches mit tausendfachen Verschiedenheiten der Gemüthslage in beständiger Wechselwirkung sich befinde, und daß daher viel Spielraum gelassen werden müße, damit nicht ein unfreiwilliges äußerliches Bekenntnis die Stelle des Glaubens einnehme; wenn schon es gewiß wohlthätig sei, allzu heftige Schwankungen des Glaubens zu verhüten. Solle dieses freundschaftliche Verhältnis ungestört bestehen, so dürfe kein Theil dem andern durch Zudringlichkeit lästig fallen. Die Schule dürfe nicht vorwitzig sich anmaßen, den Glauben, der lange vorhanden sei, von neuem hervorbringen zu wollen. Aber auch die Kirche möge sich hüten, daß sie nicht sich einmische in die Verhandlungen der Schule und die Kreise zerrütte, die sie nicht gezeichnet habe; denn sie bedürfe manches stillen Dienstes, den nur die Schule ihr leisten könne. **E. Moller.**

Herder, Johann Gottfried, wurde den 25. August 1744 zu Mohrungen im Königreiche Preußen geboren. Sein Vater war Mädchenlehrer und Cantor, die Mutter die Tochter eines Huf- und Waffenschmiedes. Beide Eltern lebten in beschränkten bürgerlichen Verhältnissen, waren aber hochgeachtet wegen ihres Fleißes, ihrer Ordnungs-

*) In der Schrift, aus welcher wir hier berichten: „Ueber das Verhältnis der Schule zum Leben" (Sämmtl. W. Bd. XI.) ist allerdings zunächst nicht vom Erziehungs- und Schulwesen im gewöhnlichen und engern Sinn die Rede; unter Schule ist dort ganz allgemein der durch Wissenschaft, Lehre und Lernen sich bethätigende, erneuernde, weitergestaltende Proceß der Bildung einer Nation gemeint. Aber ohne Zweifel wollte Herbart dieses allgemein Behauptete auf das Verhältnis jener besondern Bildungskreise mitbeziehen.

liebe und ihrer Frömmigkeit. In diesem Sinne erzogen sie ihre Kinder. Den strengen Ernst des Vaters milderte die Sanftmuth der Mutter, die Herder, so lange er lebte, wie eine Heilige verehrte. Der in Fleiß vollbrachte Tag wurde jeden Abend mit Gesang eines geistlichen Liedes geschlossen. Von daher schrieb sich die Vorliebe Herders für unsere alten Choräle, die er in späteren Jahren zu seiner und anderer Erbauung am Claviere sang. Arndts wahres Christenthum befand sich in der Hausbibliothek und auf einem Blatte desselben waren die Namen und Geburtstage der Kinder vom Vater mit einem Segenswunsche eingeschrieben. Den ersten Unterricht erhielt der Knabe bei dem Rector der Stadtschule, Grimm, einem verdienten Schulmanne, der mit einer strengen Methode, die er besonders in gründlicher Erlernung grammatischer Regeln bewährte, eine ernste Zucht verband. Obgleich H. später oft die pedantische Lehrmethode misbilligte, so erkannte er es doch freudig an, daß er dem eifrigen und gestrengen Manne den ersten Grund zu seinen Kenntnissen verdankte. H. zeigte bald eine unersättliche Lernbegier und suchte sich auf alle Weise gute Bücher zu verschaffen. Sein poetischer Sinn ward früh an den alten Classikern, an der Bibel und den alten geistlichen Liedern geweckt. Die großen Gedanken der Griechen und Römer begeisterten ihn und entzündeten ihn früh zur Ruhmbegier, ihnen nachzustreben und Aehnliches für seine Zeit zu leisten. Den ersten Religionsunterricht erhielt er von dem trefflichen Prediger Willamovius, mit dem die Eltern innig befreundet waren. An dessen Stelle kam 1760 Trescho als Diakonus nach Mohrungen. Derselbe nahm Herder als Famulus in sein Haus und gewährte ihm für die niedrigen Dienste, die er ihm leisten mußte, Obdach und Schlafstätte. Viel höher aber schlug H. den Gebrauch seiner Bibliothek an, die er in jedem freien Augenblicke, oft in den Stunden der Nacht, mit Eifer benutzte. Bei der Armut der Eltern suchte Trescho den lernbegierigen Knaben vom Studium abzubringen und für ein Handwerk zu bestimmen, obgleich ihm die ungewöhnliche Entwickelung und Geistesreife nicht verborgen geblieben war. Aus dem qualvollen Drucke, bei dem der junge Herder immer schüchterner und blöder geworden war, wurde er aber durch einen russischen Regimentschirurgus erlöst, der sich von seiner Bildung angezogen fühlte und ihn mit nach Königsberg nahm zum Studium der Chirurgie. Dieses Studium mußte H. indes bald aufgeben, da er bei der ersten Section in Ohnmacht fiel. Von edlen Freunden unterstützt wandte er sich nunmehr dem seiner Neigung entsprechenden Studium der Theologie und Philosophie, der Geschichte und den Sprachen zu. Kant und Hamann imponirten ihm vor allen. In der Theologie hatte er einen Führer an Lilienthal, der ein Vertheidiger der Offenbarung war. Im Jahr 1763 wurde H. bereits als Lehrer am Friedrichscollegium zu Königsberg angestellt. Sein Unterricht, den er in den obern Classen ertheilte, war anregend und feurig, auch zeigte er sich streng und gewissenhaft in Erfüllung aller Lehrerpflichten. „Ich verdanke, schreibt er über jene Zeit, dem eigenen Dociren die Entwickelung mancher Ideen in ihrer klaren Bestimmtheit; wer sich diese in irgend einer Sache erwerben will, der docire sie.“ Noch später wünschte er nur einige Jahre auf einer Universität lehren zu können, um seine Ideen los zu werden. Im Jahre 1764 kam er als Collaborator an die Domschule in Riga. Auch dort war, wie einer seiner Zöglinge urtheilt, seine Lehrmethode so vortrefflich, sein Umgang mit den Schülern so human, daß sie keiner Lection mit größerer Lust beiwohnten, als der, die von ihm gegeben ward. Der Aufenthalt in der alten Hansestadt entwickelte in ihm Ideen von bürgerlicher Freiheit und bürgerlichem Wohl. Bald aber wurden seinem weitstrebenden Geiste die Verhältnisse zu eng. Dazu kam eine Misstimmung in Folge der Streitigkeiten, in die er durch Herausgabe der Fragmente zur deutschen Literatur und die kritischen Wälder gerathen war. Im Mai 1769 forderte er seine Entlassung, um eine Reise in das Ausland zu unternehmen. Sein Zweck dabei war, die besten Erziehungsanstalten und gelehrten Institute in Frankreich, England, Holland und Deutschland kennen zu lernen und wo möglich auch Italien zu sehen. Bei seiner Rückkehr nach Riga wollte er eine große livländische Nationalschule errichten. Wir kennen

in seinen Grundzügen dies „Ideal einer Schule.“ Bildung fürs Leben schwebte ihm schon damals als letztes Ziel vor. In drei Classen sollten eitel Realien gelehrt werden; in der ersten Naturwissenschaft, in der zweiten Geschichte und Geographie, in der dritten die Abstraction, worin er deutsche Poesie und Sprache, Geschichte der Religion, Philosophie, Moral, Politik, Theologie und Encyklopädie zusammenfaßte. In den Sprachclassen begann die deutsche Sprache, ihr folgte die französische. Zuletzt sollten erst Lateinisch, Griechisch und Hebräisch sich anschließen. Als er zu reiferer Einsicht gekommen war, hat er es nicht bereut, daß dies Ideal nie verwirklicht wurde. Sein erstes Reiseziel war Paris, wo er die Bekanntschaft der hervorragendsten Männer machte. Indes schon im November erhielt er dort den Antrag, den Prinzen von Holstein-Oldenburg auf Reisen zu begleiten. Daher kehrte er über Holland nach Deutschland zurück, machte in Hamburg Bekanntschaft mit Lessing, Bode, Reimarus und Göze und schloß besonders mit Claudius, dessen Geist und Herzenseinfalt ihn anzog, vertraute Freundschaft. Von da begab sich H. an den Hof zu Eutin und trat nach kurzem Aufenthalte im Sommer 1770 die Reise mit dem Prinzen nach Frankreich an. Unterwegs in Darmstadt lernte er seine Gattin Caroline Flachsland kennen, in Straßburg fand er Göthe und Jung Stilling. Hier nahm er bereits seinen Abschied vom Prinzen, da er sich entschlossen hatte, einen Ruf als Hofprediger des Grafen von Bückeburg anzunehmen. Im Mai 1771 trat er die Stelle an, mit der zugleich das Schulephorat verbunden war. Da es an Mitteln fehlte, konnte er dem dortigen Schulwesen, insbesondere dem Gymnasium nicht so, wie er wünschte, helfen.

Im Jahr 1776 wurde Herder nach Weimar berufen als Oberhofprediger, Generalsuperintendent, Oberpfarrer an der Stadtkirche und Ephorus der Schulen. In dieser einflußreichen Stellung wirkte er mit dem größten Segen bis zu seinem am 18. Decbr. 1803 erfolgten Tode, nachdem er 1786 zum Vice-Präsidenten, 1801 zum wirklichen Präsidenten des Ober-Consistoriums ernannt worden war. Hier fand er ein reiches Feld, um seine vielseitigen Erfahrungen, die er sich im Gebiete der Pädagogik gesammelt hatte, den niederen und den höheren Schulen zu gute kommen zu lassen. Er sorgte bald für Errichtung eines Schullehrerseminars zur bessern Ausbildung der Lehrer, die man bis dahin aus dem Stande der Soldaten, Bedienten und herunter gekommener Handwerker genommen hatte. Dabei verfolgte er den Gedanken, daß die Schulmeister nicht bloß für das intellectuelle, sondern auch für das praktische Leben Lehrer der Gemeinden sein sollten, insbesondere durch Verbreitung besserer Kenntnisse in der Landwirthschaft. Die Schullehrerbesoldungen wurden erhöht und der Unterricht überall zweckmäßiger eingerichtet, indem man das Beste und Annehmbarste aus der Pestalozzischen Methode aufnahm. In den Landschulen wurde überall neben dem Unterricht in der Religion auch ein zweckmäßiger Unterricht im Rechnen angeordnet, sowie Tabellen über den Fleiß und die Sitten der Schulkinder. Er selbst schrieb für die niederen Schulen ein ABC-Buch und einen Katechismus. Auch hatte er die Absicht, für diese niederen Schulen zweckmäßige Lesebücher abzufassen. Das eine derselben sollte Beispiele zur Nachahmung, zur Veredlung des Herzens, Schärfung des Verstandes und Urtheils enthalten. Er wollte aus der Menge von Lesebüchern die Perlen heraussuchen, neue hinzufügen und dieselben in einer einfachen Sprache und Darstellung der Fassungskraft der Kinder nahe bringen. Ein zweites naturhistorisches Lesebuch sollte den Kindern richtigere Begriffe von den ihnen zunächst liegenden Dingen, von nützlichen und schädlichen Thieren und Pflanzen, vom Menschen, von den Naturerscheinungen und etwas allgemein verständliches von der Naturlehre beibringen. — Für den Kirchen- und Schulgebrauch gab er ein neues Gesangbuch heraus, in das er im Anschluß an die besten älteren Kirchenlieder auch eine Auswahl neuerer Lieder aufnahm. In einer Vorrede spricht er sich nicht nur über die rechte Würdigung beider Arten von Liedern aus, sondern ertheilte auch den Lehrern Anweisung für die Benutzung des Gesangbuches. „Von Jugend auf müßen die Kinder, so wie die alten, so auch aus diesen hinzugekommenen

Gesängen treffliche Verse auswendig lernen; sie gewinnen dadurch einen Schatz an Lehre und Unterweisung für ihr ganzes Leben. Hat man sie inne, so lernt man die Predigt und auch die Bibel mehr verstehen. Das Wort Gottes kommt gleichsam näher zu uns." Auch bei Verbesserung der Liturgie und Kirchenmusik hielt er die alte Form so viel als möglich fest.

Am erfolgreichsten zeigte sich die Einwirkung des Ephorus auf das dortige Gymnasium, das er aus tiefem Verfalle erhob. Er sorgte nicht nur für die Verbesserung der Lehrerbesoldungen und Hebung des Ansehens der Lehrer, sondern suchte auch durch zeitgemäße Umgestaltung des Lehrplanes und mehr noch durch persönlichen Einfluß einen neuen Geist und frisches Leben in die Thätigkeit der Schule zu bringen und über Mittel und Ziele der Bildung und Zucht klare und würdige Vorstellungen zu erwecken. Es ist bekannt, daß damals in den Gymnasien an die Stelle der heiligen Schrift das compendium theologicum getreten war und daß man mit der Religion ein todtes und mechanisches Gedächtniswesen trieb. Die frische und freie Lectüre der Alten war auf jede Weise eingeengt, die jugendlichen Seelen wurden wahrhaft ausgedörrt durch den Schematismus der Logik und Rhetorik. Geschichte und Geographie so wie die Muttersprache waren allgemein vernachläßigt. Die Einsicht in diese Mängel der höhern Schulen hatte längst eine lebhafte Bewegung der Geister hervorgerufen, die im ganzen vorigen Jahrhundert zu erkennen war. Die Schriften Rousseau's wirkten auch in Deutschland gewaltig. Besonders aber bereiteten die Bestrebungen Basedow's mit ihren praktischen Versuchen eine Vernichtung der bisherigen Methode vor. Zu Grunde lag allen diesen Bestrebungen die Opposition gegen die einseitige lateinische Bildung. In diesen Kampf trat auch Herder ein und setzte seine Aufgabe in die möglichste Versöhnung des humanistischen und realistischen Princips.

Im Gymnasium zu Weimar war man aus der Einseitigkeit der lateinischen Schulbildung in Folge einer neuen Schulordnung von 1733 in den entgegengesetzten Irrthum verfallen. Anstatt sich der humanen Bildungsmittel zu bemächtigen, wegen welcher allein auch die realen Wissenschaften getrieben werden sollen, ließ man sich verleiten schon unmittelbar für das praktische Leben vorzubereiten. Militärische und ökonomische Disciplinen, Exercitien im Fechten, Reiten und Tanzen, Mechanik, Militär- und Civilbaukunst, alle Arten von Instrumentalmusik fanden Aufnahme in den Lehrplan. Eine Einleitung in das ökonomische, Polizei- und Cameralwesen gehörte zu den eingeführten Lehrbüchern. Bei diesen Verirrungen hatte das Gymnasium immer mehr an wissenschaftlichem Geist eingebüßt. Da verlangte im Jahr 1783 der Herzog Karl August von Herder einen Plan für die Reorganisation des Gymnasiums, und bei dem unbedingten Vertrauen, welches Herder genoß, wurden die von ihm gemachten Vorschläge in ihrem ganzen Umfange zur Ausführung gebracht. H. gieng dabei von dem Gedanken aus, daß es Aufgabe der Schule sei, allgemeine Menschenbildung zu geben. Wolle man auf das sehen, was jeder einzelne Jüngling brauche, so müße man statt einer sieben Schulen haben. Ist das Messer einmal gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden, und nicht jede Haushaltung hält sich ein ander Gedeck, das Brod, ein anderes, das Fleisch auseinander zu legen. Der Jüngling lernt nie zu viel, aber alles, was er lernt, soll er, obgleich er nicht bei jedem einzelnen Gegenstand die Frage nach dem besondern Nutzen erheben soll, fürs Leben lernen. Ueberall war es, wie wir noch weiter sehen werden, bei Herder der große Gesichtspunct, die schulmäßigen Studien zu einer Wissenschaft des Lebens zu erheben, freilich in anderem Sinne, als es die meisten Pädagogen seines Jahrhunderts verstanden. Herder wurde dabei von der Einsicht und Willfährigkeit des trefflichen Rectors Heinze unterstützt, dem 1790 C. A. Böttiger folgte. Unter dem Rectorate dieses Mannes gelangte die Schule besonders durch den persönlichen Einfluß ihres Ephorus zu außerordentlicher Blüte. In der anziehendsten Weise hat Gotthilf Heinrich Schubert, der damals Primaner des Gymnasiums in Weimar war, in dem ersten Bande seiner Selbstbiographie uns ein Bild jener Epoche

entworfen. Er zeichnet uns dabei zugleich die Persönlichkeit Herders in seinem Wesen als Ephorus. Als solcher wohnte H. öfters den Lehrstunden bei, überwachte den Fleiß der Stipendiaten, leitete das Examen und begann und schloß dasselbe nie ohne eine längere Ansprache belehrender und ermahnender Art. Die bei diesem Anlaß gehaltenen und im „Sophron" gesammelten Reden Herders sind eine wahre Fundstätte pädagogischer Weisheit. Aus denselben läßt sich die ganze Anschauung des Mannes in Bezug auf Unterricht und Zucht noch heute unzweideutig erkennen.

Sein Verhältnis zum classischen Alterthum hatte H. bereits in den Fragmenten, so wie in den kritischen Wäldern, die er als angehender Zwanziger schrieb, dargelegt. Die Barbarei der damaligen Behandlung des classischen Alterthums nahm den idealen Mann heftig gegen die hergebrachte Schulbildung ein. Sein Kampf war gegen die Herrschaft gerichtet, die die lateinische Sprache und Literatur allmählich über unsere ganze Bildung erlangt hatte. Er wünschte viel lieber, wir wären Sclaven des griechischen Constantinopels geworden, als des lateinischen Roms; es würde uns besser in Religion, Wissenschaft und Sprache ergangen sein. Darum wies er von den Römern weg auf die hellenischen echten Muster, vor allen auf seinen Liebling Homer, für dessen Verständnis er hauptsächlich in den kritischen Wäldern gewirkt und den er als die lauterste Quelle der Geschmacksbildung von neuem erschlossen hat. Von früher Jugend an von den Ideen der Alten begeistert, hatte er zum Alterthume nicht, wie Lessing, das Verhältnis eines Gelehrten, sondern lebte ganz in den Ideen des Alterthums und wollte den ethischen Gehalt der Classiker, in denen er die Fülle der Humanität und Förderung der höchsten Zwecke des Menschenlebens fand, für unsere Literatur und unser Leben fruchtbar machen. Unter den Römern war es vorzüglich Horaz, der ihm am meisten griechische Würde und Anmuth zu bewahren schien. In seinen Briefen über das Lesen des Horaz kehrte er auch bei diesem Dichter besonders die ethische Seite hervor und berief sich dabei auf Petrarca, der bekannte, durch keinen lateinischen Dichter so besser geworden zu sein, wie durch Horaz. Solche mit Begeisterung und Kennerschaft in das deutsche Volk hineingerufenen Gedanken wirkten, da H. zugleich durch die kunstvollsten Uebersetzungen und Nachbildungen seine Geistesverwandtschaft mit dem Alterthum unwiderleglich darthat, mächtig ein auf die Wiedergeburt der classischen Sprachstudien in den höheren Schulen. Vor allem gebührt ihm das Verdienst, die griechische Literatur von neuem eingeführt und ihr für echte Humanitätsbildung eine nicht mehr zu bestreitende Stelle in den Schulen errungen zu haben.*)

Das Lateinische schätzte er als formales Bildungsmittel außerordentlich hoch. Darum aber sollte es nicht gelehrt werden, um lateinisch schreiben als Zweck zu lernen, sondern um daran zu lernen, wie man nach den Mustern der Alten überhaupt denken und schreiben solle. Die Uebersetzung in diese Sprache empfahl er als Probirstein, um das falsche Gold unbestimmter Gedanken, ausschweifender Bilder, ungefügter Perioden, leerer Wiederholungen, wie es in den Schriften der Neueren zu Tage tritt, in seinem ganzen Betruge zu zeigen. Von diesem Gesichtspuncte aus galt ihm die lateinische Lection als die vornehmste und gleichsam als stehende Arbeit, die dem Schüler vorzüglich seinen Rang giebt, „denn ein Gymnasium ist eine lateinische Schule und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste." Den Werth der Grammatik konnte niemand höher anschlagen als er: Eine Grammatik muß der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache und die Sprache ist der Umfang aller menschlichen Begriffe; an je einer vollkommneren, ausgebildeteren Sprache man also Grammatik d. i. eine Logik und Philosophie der menschlichen Vernunft lernt, desto besser lernt man sie und behält an ihr ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und

*) Ueber frühere Verdienste in dieser Richtung vgl. d. Art. Gesner S. 854 und Geschichte des gelehrten Schulwesens S. 671; siehe ferner d. Art. G. Hermann. D. Red.

Klarheit der Begriffe im Kopfe für alle andern Wissenschaften, Sprachen und Künste. Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben, er irrt in Ungewißheit umher und hat kein Leitseil im großen Labyrinth der Sprachen und Worte. Crusius, der große Philolog, nannte die Theologie selbst eine grammaticam divinam und Gesner wendet auf sie an, was Luther von der Theologie sagte: sie rächt sich an ihren Verächtern. — Gymnasium ist ihm Ort und Anstalt der Uebung: in allem, was gut ist, Wissenschaft und Sitten sollen seine Lehrlinge nicht unterrichtet, sondern geübt werden. Schule ist, wo wir eine Wissenschaft oder eine Sprache, Kunst oder ein Geschäft, gründlich und nach Regeln lernen, wo wir uns nach diesen Regeln üben, sie uns zur Gewohnheit machen. Nur was wir üben, wissen wir; wir können nur so viel, als wir geübt haben: dies gilt in Sprachen, Wissenschaften, Sitten und schönen Künsten. — Schöne Wissenschaften waren ihm nicht, wie es seinen Zeitgenossen erschien, leichte und galante, sondern nur diejenigen, welche schwer sind und Fleiß erfordern und eine den Menschen bildende Kraft haben, die Humaniora der Alten d. i. Sprachen nach Schreibart und Vortrag, Geschichte, Philosophie, Mathematik. Auch Dichter und Redner werden nicht ohne Fleiß und Mühe groß. Dabei erinnerte er an die Thätigkeit und Gelehrsamkeit der Männer, die jenen meist ausschließlich sogenannten schönen Wissenschaften ihren Ruhm verdankten, an Opitz, Haller, Schlegel, Lessing, Milton, Grotius, Erasmus. Darum eiferte er vor allem gegen die Gewinnsucht seiner Zeit und gegen die schönen Geister, die wie eine Saat bunter Mohnblumen aufsproßen, auch wo sie nicht sollten, die so lange sie blühen, dem Auge einen lustigen Anblick gewähren, nachher wenn der kahle Mohnkopf dasteht, klappert inwendig etwas und sein Inhalt gewährt anderen einen sanften Schlaf; gegen die sogenannten guten Köpfe, die sich der Schul- und Hauszucht entziehen, und seiner Zeit alles aus sich selbst lernen werden, die Romane lesen und zephyrleichte Lieder, um bald selbst dergleichen zu schreiben. Mit Ernst ruft er dagegen seine Schüler auf den rauhen und mühevollen Pfad arbeitsamen Lernens mit den Worten: gehet ein durch die enge Pforte! die Pforte ist eng, der Weg ist schmal und wenige sind, die ihn finden. Die jährlich aufschwellenden Verzeichnisse der Meßbücher, in welchen größtentheils eine junge federlose Brut sich zu den Wolken und zur Sonne schwingt, die abscheuliche Leere und Verwirrung, die in den meisten Büchern nach dem neuesten Geschmacke herrscht, sammt hundert schädlichen Folgen sind ihm deutliche Zeugen der Zerrüttung, die das Geniewesen auf Kosten der Wissenschaft und Erfahrung, die sogenannte Natur auf Kosten einer regelmäßigen strengen und bedächtigen Kunst, und die gerühmte Selbstbildung und Selbsterschaffung auf Kosten eines sicheren und nützlichen Unterrichtes, den wir dem Fleiße erfahrener Lehrer verdanken müßten, hervorgebracht hat und wahrscheinlich noch lange hervorbringen wird.

Als die erste und nothwendigste „Uebung", durch welche die Schule wirke, verlangte er Aufmerksamkeit auf den Unterricht des Lehrers. Vom Lehrer forderte er einen muntern Vortrag, eine Gegenwart seines Geistes gleichsam in der Mitte seiner Classe auf alle und über alle, die ihn hören. Er erinnerte dabei an das Gleichnis des Plato, daß sich Seelen einander anfeuern, ziehen und begeistern, wie der Magnet das Eisen an sich zieht. Einen besondern Werth legte er dabei auf das Nachschreiben der Schüler. Man lerne dabei, was man schreiben und nicht schreiben dürfe, lerne einen fließenden Vortrag auf seine Hauptstütze zurückführen und in die kürzeste Bemerkung bringen. Uebersetzungsübungen, wenn sie wirklich mit den Schriftstellern in der Ursprache wetteifern, hielt er sehr hoch. Nur sollte hier das Beste freiwillig geschehen. Die Schüler sollten sich durch die schönen Gedanken einladen lassen, nicht blos Aufgegebenes zu übersetzen, sondern im stillen Privatfleiße durch freiwillige Imitationen und Nachbildungen auch poetischer Art unter einander zu wetteifern. „Dichter erzeugen Dichter." Dabei wies er auf Schlegel hin, der schon in Pforte seine Iphigenie übersetzt habe und auf Klopstock. Im Examen sollten Proben aller dieser Art vorgelegt

werden, insbesondere auch freiwillige deutsche Arbeiten, aus denen man die Fortschritte im Selbstdenken und in der Geschmacksbildung beurtheilen könnte. Eine Hauptthätigkeit des Privatstudiums sollte sich in Collectaneen offenbaren, wie er sie selbst sein ganzes Leben lang hielt. Er empfahl dabei eben so vollständige Auszüge aus Büchern, wie Auswahl und Sammlung einzelner Gedanken und schöner Stellen. Man lerne durch den Auszug ein gutes Buch viel mehr kennen und verwandle es in Mark und Saft. „Eine Schule guter Art ist eine Gesellschaft Bienen, die ausfliegen und Honig sammeln." Er erinnerte an Plutarch und Erasmus, deren Schriften man die Collectaneen wohl anmerke. Andrerseits seien Plutarchs moralische Schriften nichts als Themate, die noch jetzt in den Schulen gebraucht werden können zu eigener Elaboration. Auch dem früher oft übertriebenen Disputiren wollte er einen Platz unter den Schulübungen eingeräumt wissen. Die Schüler sollten privatim wenigstens, statt zum Kartenspiel und Tabakrauchen, zum Lesen und Disputiren zusammenkommen, und einen edlen Wetteifer zeigen, in Schnelligkeit der Gedanken und des lateinischen Ausdrucks einander zu übertreffen. Dabei wies er fortwährend auf die großen Vorbilder der Alten hin, als der eigentlichen Altväter menschlicher Geistesbildung, die ihre Sprache und ihre Gedanken durch die vielseitigste Uebung von Jugend an so ausgebildet hatten, daß sie es zu jener Fertigkeit brachten, die wir bewundern. Insbesondere hob er die Fruchtbarkeit und Schnelligkeit ihrer Production hervor an den Beispielen des Cicero, Sophokles, Plutarch, Polybius u. a.

Er sah in den Alten die Vorbilder eines gereinigten Geschmackes und edler Gesinnungen. „So wie der Künstler, wenn er sich gleich den Apollo und Antinous, die Töchter der Niobe und den Laokoon schwerlich zu erreichen getraut, dennoch mit unverrücktem Fleiß diese Meisterwerke der alten Kunst nachzeichnet, nachformt und studirt, weil er an ihnen die höchsten Regeln der Kunst warnimmt; so sollen auch wir die Muster der alten Denkart und an ihnen ihre Einfalt und Würde, ihre bestimmte Genauigkeit und Wahrheit, ihren Wohlklang, ihre schöne Ründe und Harmonie, ihre Kürze mit ihrem Reichthum zum Vorbild unserer Gedankenweise und unseres Vortrags, insonderheit in frühen Jahren, unabläßig studiren." Wir lesen die Alten, sagte er einmal, damit ihre hohe Einfalt, ihre gründliche Würde, ihr gesetzter Gang, ihr ruhiger, weiser, tiefer Geschmack sowohl im Lernen, als im Handeln und Leben unser Vorbild werde. „Sie lehrten, daß man wenig und nur das Beste, aber gut lese; daß man im Leben καλὸν κἀγαθόν, das uns Anständige, Edelste und Beste aufs beste treiben und dazu unermüdlichen Fleiß anwenden solle." „Sie erwecken und bilden den Sinn der Menschheit von vielen Seiten, sie lehren das honestum und decens in öffentlichen und Privatgeschäften kennen, und pflanzen die Liebe zu demselben in das Herz des aufmerksamen Lesers, sie unterweisen in der Philosophie des Lebens auf eine klare, angenehme Weise und enthalten also wirklich Humaniora d. i. Kenntnisse und Uebungen zur Ausbildung des edelsten Theiles der Menschheit, des Verstandes, des Geschmacks, des Vortrags und sittlichen Lebens." Mit Begeisterung rief er über Horaz aus: „Auf jedem Blatte deiner unsterblichen Sermonen und Briefe wiederholst du, edler Römer: Quid verum atque decens, curo et rogo et omnis in hoc sum. Auf jedem Blatte: was man treibt, das treibe man recht! Edler Römer, werde ein Handbuch der Jünglinge! Sprich freundlich zu ihnen in deinen Sermonen, schreibe deine Briefe in ihr Herz, singe deine Oden in ihre Seele." Auch von Seiten der Geschichte müße das Lesen der Alten ersprießlich gemacht werden. Gute und böse Thaten sprechen in ihnen, falsche Grundsätze und gerechte, häßliche Larven und Gesichter. Unsere Zeit rufe sie in neuern Beispielen auf, stelle schreckende und tröstliche Aehnlichkeiten auf. Die Grundsätze der Völkerregierungen, der Religion, Wissenschaften, Handlungsweisen, Künste sollen zu unserm Geist und Herzen sprechen und unsern Verstand schärfen.

Aber so hoch Herder die Studien des classischen Alterthums in unsern Gymnasien schätzte und so energisch er gegen die Vielthuerei und Neugier auftrat, unter welcher

er die von dem Zeitgeiste geförderte Vielwisserei verstand, die ihre Befriedigung in dem Trödelkram neumodischer Bildung suchte, ebensowenig verkannte er, daß die Gegenwart auch Forderungen stellte, die über die Kenntnis des classischen Alterthums hinausgiengen. Das schreibende und redende Jahrhundert verlange, daß wir unsere Muttersprache vernünftig reden und schreiben lernen, Geschichte und Geographie hätte eine neue erweiterte Bedeutung gewonnen, Geometrie und Naturlehre dürfe auf keinem Lectionsplane fehlen. Er dachte dabei nicht bloß an die, die sich einst dem Studium der Wissenschaften auf Universitäten widmen wollten, sondern hauptsächlich auch an diejenigen, die dereinst zu praktischen Berufsarten übergehend unmittelbar von der Schule ins Leben eintreten wollten. Aller Ziel sei, sich zu tüchtigen Menschen fürs Leben auszubilden, die man brauchen könne, in welcher Thätigkeit es auch immer sei. In einer besondern Rede sprach er über das alte Dictum: Non scholae, sed vitae discendum. Er war ein solcher Mann des Lebens und der Praxis, daß er mehr als einmal geradezu vom Studiren abmahnte. „Zu viele wollen studiren, zu viele Buchstabenmänner werden. O werdet Geschäftsmänner, liebe Jünglinge, Männer in vielerlei Geschäften! Die Buchstabenmänner sind die unglücklichsten von allen, ihre Achtung nimmt ab, die der andern zu. Jene werden bald verhungern müßen. Nehmet den Meßkatalog. Die Mehrzahl der Bücher hat der Hunger dictirt, Zaubereien, Streitschriften, Revolutionsschriften lehrte der Hunger bellen. Wecket andere Gaben, werdet gute Werkleute, Handelsleute, Künstler!"

Philipp Wackernagel hat in einer mit Recht sehr anerkannten Schrift über den Unterricht in der Muttersprache (4. Band des deutschen Lesebuches. 1842.) dargethan, daß dabei die grammatische Methode nicht angebracht sei, wie bei einer fremden Sprache, sondern daß die Muttersprache durch ihre frische Unmittelbarkeit wirken solle, daß daher das Lesen classischer Musterstücke den eigentlichen Mittelpunct alles Unterrichts bilden müße. Am Schlusse läßt Wackernagel Herders Rede „von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen" abdrucken, weil darin bereits die wesentlichsten Grundgedanken einer zweckmäßigen Methode enthalten seien. Und in der That enthält diese Rede noch heute unschätzbare Gedanken über den Unterricht in der Muttersprache und die Einführung in unsere Literatur. „Ein Lesen mit Verstand und Herz, sagt Herder, ein Lesen im Vortrage jeder Art und neben ihm eigene Composition und ein lauter lebendiger Vortrag derselben, dies ist die Schule, in welcher die Rede der Menschen gebildet und geübt wird; ihrer haben sich in Griechenland und Rom die größesten, die geschäftreichsten und wichtigsten Männer hoch hinauf bis in ihr Alter nicht geschämt. Sie haben sie angepriesen, diese Schule menschlicher Sprache und Redeübung, Anweisungen und Regeln in ihr gegeben, sie haben sich wetteifernd um die Vervollkommnung der Sprache, der Stimme, der Rede befleißigt. Auf diese Weise wurden sie cultivirte Nationen und schrieben ihre Cultur der Ausbildung der Sprache und Rede zu." Herder wollte, daß das Beste, was wir in unserer Literatur haben, in jeder wohl eingerichteten Schule laut gelesen und gelehrt würde. Kein classischer Dichter und Prosaist sollte sein, an dessen besten Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft und der Verstand lehrbegieriger Schüler gebildet hätte. Er erinnerte fleißig daran, wie andere gebildete Nationen ihre besten Schriftsteller lesen und zum großen Theile auswendig wissen. Darum sollte kein edles Bild, keine große Gesinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn es musterhaft gedacht und gesagt ist, bloß in unsern deutschen Büchern stehen oder maculaturweise in unsern Buchladen liegen, sondern in den Schulen sollte wie auf der Tenne das Korn von der Spreu gesichtet, jedes edelste und beste laut gelesen, auswendig gelernt, von Jünglingen sich zur Regel gemacht und in Herz und Seele befestigt werden. „Dies laute Lesen, dies auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüthe Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschmack großer Gefühle und erweckt, wenn dies bei uns möglich

ist, einen Nationalcharakter." Man sieht, wie auch Rud. v. Raumer in seiner bekannten Abhandlung über den deutschen Unterricht mit dem Grundgedanken Herders wesentlich zusammentrifft. Nächst dem Lesen empfahl Herder angelegentlich die eigene Composition, kleine Aufsätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern, theils stellenweise, theils nach dem ganzen Plane des Buches. Kein Tag sollte vorübergehen, wo nicht ein Jüngling für sich selbst etwas schreibt; er hole nur nach, was er vergessen möchte, oder setze sich seine Zweifel auf oder berichtige dieselben, oder excerpire oder componire, in welcher Uebung es auch sei. Dabei wollte H. mit Recht auch der Kalligraphie die größte Aufmerksamkeit gewidmet wissen.

Es ist bekannt, wie in der anspruchslosen Rede „von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie" bereits die Grundzüge der Auffassung enthalten sind, durch welche Karl Ritter der neue Schöpfer dieser Wissenschaft geworden ist (vgl. d. Art. Geographie S. 704.). Für Herder war die Geographie kein bloßes trockenes Namensverzeichnis von Ländern, Flüssen, Grenzen und Städten. Die Formen und Bildungen der Erde sollten in ihrer causalen Beziehung zu der Bildung und Gesittung der Völker erkannt werden. Auch die Geographie sollte den sensum humanitatis schärfen durch tieferes Verständnis des Apostelwortes: in Ihm leben, weben und sind wir. Gott hat gemacht, daß von einem Blut aller Menschen Geschlecht auf dem ganzen Erdboden wohnen, und hat Ziel gesetzt und zuvor versehen, wie lang und wie weit sie wohnen sollen. Sie alle sind Kinder seines Geschlechts. Daher dachte H. sich die Geographie nur in Verbindung mit Naturgeschichte und der Historie der Völker. Der Anfang sollte mit der Naturgeschichte gemacht werden, als der nützlichsten und angenehmsten Kindergeographie. „Der Elephant und Tiger, das Krokodil und der Walfisch interessiren einen Knaben weit mehr, als die Kurfürsten des heiligen römischen Reichs in ihren Hermelinmänteln und Pelzen; die großen Revolutionen der Erde und des Meeres, die Vulkane, die Ebbe und Flut, sind seinen Jahren und Kräften weit mehr angemessen, als die Pedanterie zu Regensburg." Geographie ist Basis der Geschichte und Geschichte nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. Wer sie verachtet, sollte wie der Maulwurf nicht über, sondern unter der Erde wohnen. Die Geschichte ist das Buch der Haushaltung Gottes, die Geographie der Schauplatz. Die Geschichte und ihre Bedeutung für die Jugenbildung zu würdigen war damals niemand befähigter als Herder, der durch seine Ideen zur Philosophie der Geschichte der Begründer der neuen culturhistorischen Weltgeschichte geworden ist. Die Arithmetik sollte durch viel Rechnen, die Geometrie durch viel Zeichnen fruchtbar und lebendig gemacht werden. Die letztere sollte nicht das Gedächtnis in Anspruch nehmen, sondern die Beweiskraft, indem die Schüler geübt würden, die Beweise selbst zu erfinden. An alle oberen Classen müße die Inschrift gesetzt werden: Niemand gehe ohne Geometrie heraus.

Wie Herder die alten Systeme der Theologie bekämpfte, so trat er auch als Reformator des Religionsunterrichts in den Gymnasien auf. Er hielt ebensowenig von jener Compendiendogmatik, wie von dem trockenen Moralisiren. Die Religion sollte im frühesten Unterrichte durch Beispiele klar gemacht und unterstützt werden. Jünglinge sollten nicht in die theologische Kritik eingeführt werden, sondern von den Glaubenswahrheiten des Christenthums den Eindruck positiver Gewißheit empfangen, die auf die heilige Schrift zu gründen sei. Wie es hierbei sein Streben war, dem dogmatischen Formalismus neues Leben einzuhauchen, so kämpfte er andrerseits gegen die neue Begeisterung für den heidnischen Humanismus, bei der man das Evangelium gering schätzte. Werkstätten des heiligen Geistes sollten die Schulen sein, nicht Tempel des Apollo, der Musen und der Grazien. Er hatte ein Bewußtsein davon, daß er auf einen Posten gestellt war, wo es galt, der hereinbrechenden Verweltlichung des Heiligen entgegen zu wirken. Besonders am Herzen lag ihm daher das Studium der Theologie, durch die Briefe, die er über dasselbe herausgab, wollte er den Jünglingen ein Führer sein. Ein Lieblings-

plan war es ihm, eine Einrichtung am Gymnasium zu treffen, durch welche die Theologen ein Jahr länger zurückgehalten würden und durch Vorbildung in den allgemeinen Wissenschaften eine größere Reife für die Universität erlangten. Insbesondere wollte er sie dadurch schützen vor den Gefahren der barbarischen kritischen Philosophie, wie er sich ausdrückte, mit ihrem wilden Gewirr der Ichs + Nicht-Ich — ich + mit Ich, die die Religion a priori construiren wolle und so zur Secte führe.

Bei solcher Erkenntnis von den Mitteln und Zielen höherer Bildung stellte Herder nicht geringe Anforderungen an die Lehrer. Er beklagte es tief, daß das Ansehen des Lehrerstandes zum Theil durch eigene Schuld gesunken sei und bemühte sich dasselbe in jeder Weise zu heben. Es schmerzte ihn, daß es den Städten an dem rechten Interesse für die Pflege höherer Bildungsanstalten fehle, da der Bürger- und Gemeingeist abhanden gekommen sei und die Väter der Stadt es sich nicht mehr wie ehedem zur Ehre und zum Stolz anrechneten, auch Väter der Schule zu sein. Von den Lehrern verlangte er, daß sie die Sache, die sie lehren sollten, auch wirklich ganz wüßten; vor allem aber sollten sich alle durch das Gefühl des Gemeingeistes verbunden wissen, bei dem ein jeder mit Hingebung dem gemeinen Besten diene und jeder für sein Theil für die gute Fama des Ganzen sorge. Lehrer und Schüler tragen für die Integrität des Ganzen solidarische Verantwortlichkeit. Den Schülern rief er zu: Wie der Soldat die Fahne seines Regiments hochhält, so jeder den guten Namen seiner Classe. Die Bessern müßen die Oberhand haben. — Ausgehend von dem Worte Juvenals Maxima debetur puero reverentia sprach er einmal in ernster Rede von der Scheu und Achtung, die Lehrer ihren Schülern und Eltern ihren Kindern schuldig sind. Jeder Erzieher müße bei seinen Zöglingen ein lebhaftes Gefühl voraussetzen von dem, was vor oder mit ihnen geschieht. Der Lehrer hüte sich, das Ehrgefühl durch Scheltworte abzustumpfen und zu beleidigen, er hüte sich irgend einem Unrecht zu thun durch Eigensinn, mürrische Laune oder vorschnellen Glauben an eine ihm zugekommene böse Nachrede; vor allem aber vergesse er nie, daß Knaben und Jünglinge die Sitten, Reden und Geberden, die sie täglich vor sich sehen, unausbleiblich annehmen, zumal wenn dieselben sich durch das Ansehen eines Vaters oder Lehrers empfehlen. So sehr Herder aller weichen Schlaffheit und welken Gelindigkeit feind war, so fest war er doch auch überzeugt, daß das Herz der Jugend einzig dadurch gewonnen und gelenkt werde, wenn man ihr ein väterliches, freundschaftliches, wohlmeinendes, unverdrossen redliches Herz zeige. Am meisten fühlte er sich von den Grundsätzen angezogen, die Geßner in seiner Isagoge in dem Artikel de educatione entwickelt.

Bei seiner ganzen sittlichen Natur erfaßte Herder alle Aufgabe der Zucht und Erziehung mit heiligem sittlichem Ernst. Er verachtete eine wissenschaftliche Bildung, durch welche die Gesinnung nicht veredelt werde, als todten Gedächtniskram. Ein guter Kopf bei schlechtem Herzen war ihm wie ein Tempel bei einer Mördergrube, Wissenschaft ohne Erziehung wie eine Perle im Koth. Eben so strafend und mahnend, wie bittend und beschwörend rief er den Schülern das Wort des heiligen Sängers zu: „Die Weisheit kommt nicht in eine boshaftige Seele und wohnet nicht in einem Leibe der Sünde unterworfen." Inbrünstig betete er: „Kehre Geist Gottes zurück, Geist der alten und ältesten Zeiten, als die Weisheit noch Uebung, das Lernen noch Weisheit war." Die sittlichen Schäden seines Zeitalters giengen ihm tief zu Herzen. Seinem zeit- und weltkundigen Blicke konnte es nicht verborgen bleiben, wie die Ehrbarkeit guter und strenger Sitten immer mehr abnahm, wie die Erziehung in den Häusern von Jahr zu Jahr reicher und üppiger wurde, wie sich alles unter den äußern Glanz der Artigkeit, Höflichkeit und Weltsitte nur versteckte, wie Grundsätze der Irreligion und Freigeisterei schon in der Jugend zu herrschen anfiengen und üppiges, genußsüchtiges Wesen, grobe Frechheit, naseweise Zudringlichkeit und ausgelassene Unsittlichkeit aller Art im Gefolge hätten. Darum hielt er die Bedeutung der Schulen für die erzieherischen Auf-

gaben noch höher, als für die bloß wissenschaftliche Bildung. „Stadt und Vaterland hebt zu dir die Hände auf, Pflanzort junger Gemüther, früher Sitten und Gesinnungen, Schule! Bist du verloren, so ist alles verloren, denn aus dir müßen dem Staate neue bessere Bürger kommen. Wenn du der Kirche verwilderte Zweige giebst, wer wird, wer kann die alten harten Aeste beugen? Wenn schon in dir die Grundsätze der Freigeisterei, Verachtung der Bibel und guter Exempel anfangen und im Dunkeln herrschen; wer wird, wer kann sie ausrotten? wohin werden nicht auf dem wilden Acker der Welt ihre frechen Zweige und Wurzeln laufen? Mit aufgehobenen Händen steht also das Vaterland, das sein Weh hie und da im Innern fühlt, ihm aber nicht abzuhelfen weiß, es steht und fleht zu dir, Schule! Es fordert von dir, die es dir anvertraute, seine jungen Sprossen und Blüten!"

Was Herder im Gymnasium zu Weimar geredet und gewirkt hat, ist durch den „Sophron" ein Gemeingut aller unserer Schulen geworden. Die Sammlung dieser Reden allein schon sichert ihm eine bleibende Stelle in der Geschichte der Pädagogik.

Heiland.

Hermann, Gottfried*), ward am 28. November 1772 in Leipzig geboren, wo sein Vater Senior des Schöppenstuhls war. Seine Mutter, eine geborene Plantier aus Halle, gehörte einer aus Frankreich eingewanderten Familie an. Den ersten Unterricht erhielt er von Ritter, einem gescheiden, aber wunderlichen Manne, der es nicht verstand, ihn zu bändigen und die Lust zum Lernen in ihm zu wecken. Statt sich mit den Büchern abzugeben, tummelte er sich lieber in wilden Knabenspielen herum und war fest entschlossen, sich dem Militärdienste zu widmen. So war er zwölf Jahre alt geworden, als er dem Lehrer anvertraut wurde, dem es gelang, ihn zu zügeln und auf die rechte Bahn zu leiten. Es war dies Karl David Ilgen,**) ein Mann, der durch seine gründliche, ausgebreitete Gelehrsamkeit, seine hohe Gestalt, seine bedeutenden Gesichtszüge und sein ernstes, bestimmtes Wesen sich überall Geltung und Ansehen verschaffte. Er forderte von dem Knaben unbedingten Gehorsam und angestrengte Arbeit und brachte es auch durch sein festes, consequentes Auftreten bald dahin, daß derselbe sich von dem bisherigen Spiele ab und dem Lernen zuwandte.***) Vieles trieben sie nicht mit einander; im Griechischen lasen sie in zwei Jahren zwei Capitel aus Xenophons Memorabilien und vier Bücher der Ilias; dagegen wurde die Wißbegierde des Knaben auf jede Weise gereizt: er mußte selbst suchen und finden, sich von allem Rechenschaft geben und die Gründe für und wider sorgfältig erwägen. Und da Ilgen die Freude bemerkte, die sein Schüler an der griechischen Literatur hatte, so schenkte er ihm Köhlers Ausgabe des Hymnus auf Apollo, mit der Aufforderung, die Unrichtigkeiten, die sich darin fänden, zu verbessern. Id mihi, heißt es vor den Act. soc. gr., primum artis criticae rudimentum fuit, puerile sane et levissimum, sed tamen a quo proficiscerer ad meliora et graviora. Nam ab illo hymno ad reliquos hymnos progrediebar, et

*) Benützt wurden besonders: G. Hermann. Eine Gedächtnisrede von Otto Jahn. Gehalten am 28. Januar 1849 in der akademischen Aula zu Leipzig. — G. Hermanns pädagogischer Einfluß. Ein Beitrag zur Charakteristik des altclassischen Humanisten, von Dr. K. Fr. Ameis, 1850. — Zur Erinnerung an G. Hermann von E. Platner, Zeitschrift für die Alterthumswissenschaft, 1849.

**) Ueber Ilgen (geb. d. 26. Febr. 1763, gest. d. 17. Sept. 1834) s. Krafts Vita Ilgenii und das köstliche Büchlein: Ilgeniana. Erinnerungen an D. K. D. Ilgen, Rector der Schule zu Pforte, insbesondere an dessen Reden in Erholungsstunden. Eine kleine Anekdotensammlung von W. N.

***) Aetatis anno duodecimo traditus sum disciplinae C. D. Ilgenii, viri docti, ingeniosi, strenui, severi, atque adeo interdum asperi, sed plane ad formandos adolescentes nati, quod idem ingenuus, justus, aequus, et proficientem ex animo amans erat . . . Is igitur, quum me puerum magna voce graviter increparet, brevi tempore ex ignavissimo fecit diligentissimum. Act. soc. gr. 1, p. 6.

quamvis rudis illa et plena inscitiae opera esset, tamen, quum idemtidem illuc rediissem saepiusque retractassem istas adnotationes, dignas eas habuit Ilgenius, quum ipse hymnos Homericos edebat, quas sibi commodari vellet, meminique fuisse, ubi aliquid ex iis adscisceret. Nach zwei Jahren hatte H. solche Fortschritte gemacht, daß er, ausgerüstet mit soliden Kenntnissen in den alten Sprachen und gewöhnt, scharf zu denken und vor keiner Schwierigkeit zurückzuschrecken, die Universität beziehen konnte (1786). Seine Eltern wünschten, daß er Jurisprudenz studire; er hörte auch die dahin einschlagenden Collegien, allein seine Neigung zog ihn zu der Alterthumswissenschaft, und endlich erhielt er, wenn gleich nicht ohne große Mühe, von seinem Vater die Erlaubnis, ganz der Philologie zu leben. Von nun an war es Friedrich Wolfgang Reiz, der auf H. in wissenschaftlicher und sittlicher Hinsicht den entschiedensten Einfluß ausübte.*) Ausgezeichnet durch ein reines, lauteres, frommes Gemüth, sowie durch ein genaues, präcises, stets auf gewissenhafter Prüfung beruhendes Wissen, wurde er des reichbegabten jungen Mannes Lehrer und nicht nur in seinen durch den klaren Vortrag und die ganze Methode musterhaften Vorlesungen, sondern auch im vertrauten häuslichen Verkehr war er vorzugsweise geeignet, das in ihm auszubilden, was unter andern Umständen vielleicht weniger entwickelt worden wäre. Denn fortwährend hielt er den rastlos Vorwärtsstrebenden an, nach den Gründen jeder Erscheinung zu fragen und auch dem Einzelnen und Geringen die aufmerksamste Sorgfalt zuzuwenden: ein Bemühen, das um so weniger vergeblich sein konnte, als er, selbst philosophisch gründlich gebildet, das Bedürfnis seines Schülers nach rationaler Erkenntnis trefflich zu befriedigen wußte. Neben Reiz, bei dem er Vorlesungen über Grammatik, Metrik, Aeschylus, Aristophanes, Aristoteles, die Bukoliker und Plautus, also über dieselben Disciplinen und Schriftsteller hörte, die späterhin zum größten Theile den Mittelpunct seiner Studien bildeten, hatte H. noch zu Lehrern in der Philologie die beiden Ernesti und Chr. Dan. Beck, die ihn aber nicht wesentlich förderten. Ebenso wenig genügten ihm die philosophischen Vorträge Cäsars und Platners. Bei dem letzteren schrieb er zwar eifrig, aber nur, um zu widerlegen, was eben vorgetragen wurde. Durch einen Zufall kamen ihm die Schriften des Königsberger Philosophen in die Hände. Valde alienus eram, sagt er in den Act. soc. gr., a philosophia, quamvis adirem scholas philosophorum, quum forte in mentem venit dissertationem scribere de sublimitate, quam ad disceptandum proponerem in coetu juvenum, qui disputando exercebamur praeside Chr. D. Beckio. Dum cogito quid esset sublime, tangit animum memoria Longini, cujus librum tamen non legeram, et ne possidebam quidem. Statim emo. Ubi aperio, video Longinum quid sit sublime ut ab Caecilio satis explicatum praeterire. Indignor: lego tamen librum, sed nihilo magis quod quaerebam invenio. Conquiro alios auctores, quos de sublimi scripsisse audio: lego hos quoque: nullus satisfacit. Tum forte dicit mihi amicus quidam, exposuisse de illa re etiam J. Kantium in eo libro, quem fecerit de facultate judicandi aesthetica, sed eum intelligi non posse nisi perlecto illo, qui sit de ratione practica, hunc autem rursum non, nisi probe

*) Ex Ilgenii disciplina admissus sum ad Fr. V. Reizium, virum ut probitate, ita doctrina ingenioque incomparabilem, quo quod praeceptore uti mihi contigit, in summa felicitate deputo. Is quantus vir fuerit, illi modo sciunt, qui eo usi sunt familiarius. Nam saepenumero fama matrem habet vanitatem, virtutem novercam. Incredibilis in eo viro doctrina erat atque eruditio, sed latebat, quia omnia accuratissime eoque etiam diutissime tantoque diutius pervestigabat, quanto natura alienior a celeritate erat . . . . Quum esset judicio acutissimo, animo autem ab omni prava cupiditate libero, tantus apud eum honos erat veritatis tantaque sanctitas, ut non putem veri incorruptiorem aut investigatorem aut arbitrum posse inveniri . . . Erat autem modestissimus atque a gloriae et admirationis affectatione plane vacuus, ut non minus properaret confiteri si errasset, quam gauderet probare quod alios et vel discipulos suos recte atque rectius quam sese perspexisse intelligeret. Act. soc. gr. 1, p. 7 sqq.

cognito illo, in quo sit de pura ratione explicatum. Longum iter esse videbam, sed nihil deterritus continuo emo librum illum, qui est de ratione pura. Quem simulatque domum e libraria apportavi, legere coepi avidissime. Ubi perlegeram quae de spatio ac tempore scripta sunt, videbantur illa esse falsissima, conscripsique statim quibus ea refutarem. Quum pergerem in legendo, vidi redeundum mihi esse ad ea, quae jam legeram. Relegi igitur, et delevi partem refutationis meae: relegi iterum iterumque et delevi aliam atque aliam partem: intra paucos dies tota deleta erat refutatio. Tum vero sensi qualis quantusque ille vir esset, legique et hunc librum et caeteros studiosissime. Voll Begier, die Lehre des großen Mannes genauer kennen zu lernen, gieng er nun nach Jena zu Reinhold, nachdem er am 17. Oct. 1793 über seine Abhandlung de fundamento juris puniendi (Opuscc. 1) öffentlich disputirt hatte. Ein halbes Jahr lang beschäftigte er sich dort ausschließlich mit dem Studium der Kantischen Philosophie, ohne indes die Erwartung, die er von Reinhold gehegt, erfüllt zu sehen. Nach Leipzig zurückgekehrt, habilitirte er sich am 18. Oct. 1794 durch die Vertheidigung seiner Abhandlung de poeseos generibus (Opuscc. 1), und im folgenden Jahre eröffnete er seine Vorlesungen über Kants Kritik und des Sophokles Antigone. Der Beifall, den er sich erwarb, war ein so allgemeiner, daß ihm schon 1797 eine außerordentliche Professur übertragen wurde, welche er am 28. März 1798 — sein Vater war kurz zuvor gestorben — mit einer lateinischen Rede auf Reiz antrat. Vier Jahre nachher ward ihm das Rectorat in Schulpforte angeboten; er war aber überzeugt, daß er hiezu ganz und gar nicht tauge, und empfahl als den rechten Mann seinen ehemaligen Lehrer Ilgen. Ebenso lehnte er einen Ruf nach Kiel ab, worauf er (1803) ordentlicher Professor der Beredsamkeit, seit 1809 auch der Poesie wurde. Später schlug er noch einen Ruf an die eben gegründete Universität Berlin aus. Er hatte an Leipzig, wo er geboren und erzogen worden war, eine solche Anhänglichkeit, daß er sich nicht entschließen konnte, es zu verlassen. Selbst größere Reisen unternahm er nur selten, zwei in die Schweiz 1815 und 25, wo er vornehmlich in Zürich theure und dankbare Freunde fand. Ueberhaupt war der Gang seines Lebens ein ruhiger und stiller: seine Zeit gehörte fast ausschließlich der wissenschaftlichen Arbeit und seiner Familie. Von harten Prüfungen, wie sie keinem Sterblichen erspart werden, blieb freilich auch er nicht verschont. Einen Sohn verlor er im zartesten Kindesalter, einen zweiten, der Jus studirte, als er beim Baden einem Freunde das Leben retten wollte.*) Und 1841 starb ihm seine Frau, mit der er 38 Jahre lang in der glücklichsten Ehe gelebt hatte. Dieser Schlag erschütterte ihn auf das tiefste; doch gewann er nach und nach seine frühere Kraft und Frische wieder. Bis in das hohe Greisenalter war er körperlich rüstig, geistig munter. Sein Tod erfolgte nach einem kurzen, aber schmerzlichen Krankenlager am 31. Dec. 1848. Acht Jahre zuvor, am 19. Dec. hatte er sein Magisterjubiläum gefeiert, wobei ihm von allen Seiten Gaben und Glückwünsche dargebracht wurden und, was dem Feste seine schönste Bedeutung verlieh, die Huldigungen nicht sowohl dem berühmten Gelehrten, dem Meister einer zahlreichen Jüngerschaar, als dem allgemein geliebten und verehrten Manne galten.**)

Das Gebiet der wissenschaftlichen Leistungen Hermanns waren die alten Sprachen, deren Behandlung er als eine rein empirische vorfand. Eine große Masse grammatischen Stoffes war angehäuft, aber rein nach äußerlichen Beziehungen; die Grammatik erschien nur als ein Mittel, durch welches man in den Besitz einer fremden Literatur gelange; über die tempora, die modi, die mannigfachen Nüancen, wie sie durch die

*) Es war im Sommer 1835, wo Hermann über die Andromache des Euripides und griechische Literaturgeschichte las. Für die Beweise von Theilnahme, die ihm bei diesem traurigen Ereignisse seine Zuhörer gegeben hatten, dankte er in einem lateinisch geschriebenen Anschlage, „quod vocem dolor esset praepediturus.“

**) S. Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1840, B. 30, 4. Heft, wo das Fest ausführlich beschrieben ist.

Verschiedenheiten der Zeiten, der Völker, der Stilgattungen, der Individualität der Schriftsteller bedingt werden, hatte man durchaus keine klaren Vorstellungen; Ellipse, Pleonasmus, Enallage spielten eine große Rolle; die so wichtigen Partikeln*) wurden als res expletivae et otiosae kaum beachtet. H. stellte zuerst für die Grammatik die bestimmte Forderung einer selbständigen, in sich logisch geordneten Wissenschaft, verlangte nicht bloße Ansammlung von Thatsachen, sondern richtige Deutung und Erklärung derselben, vernichtete durch eine scharfe Kritik hergebrachte, tief eingewurzelte Irrthümer, und fixirte durch die sorgfältigste, feinste Beobachtung des Einzelnen neue Regeln und Gesetze. Die Schrift, in der er sein Princip zuerst und am meisten darlegte, führt den Titel: De emendanda ratione graecae grammaticae pars prima (1801) und ist nicht vollendet, vielleicht infolge der an ihn ergangenen Aufforderung, das Buch des Viger de praecipuis graecae dictionis idiotismis zu bearbeiten (1802.) Mag dem sein wie ihm will, so viel ist gewiß, daß Hermann gleich durch diese beiden Werke, namentlich durch das letztere, einen gewaltigen Einfluß ausgeübt hat, und zwar nicht bloß auf die Profanphilologie, sondern, wie dies z. B. Winer in seiner Grammatik des neutestamentlichen Sprachidioms anerkennt, auch auf die biblische Exegese, wenn gleich manche Theologen von den gegebenen Aufklärungen lange Zeit keine Notiz nahmen, sondern fortwährend eine Erklärungsweise befolgten, von der es im Viger p. 786 ed. 4 heißt: meminerint tirones, illam interpretandi rationem, qua nonnulli theologorum utuntur, nihil esse nisi blasphemiam.

Durch die eifrige Beschäftigung mit der Sprache und durch die Würdigung des Künstlerischen in derselben mußte H. nothwendig auf die Metrik geführt werden, und auch hier hat er mit genialer Kühnheit Bahn gebrochen. Denn seitdem Bentley, „der den Rhythmus der Alten so gut verstand wie ihre Sprache, aber wie ein Dichter nur sagte, was er fühlte,"**) in seinem σχεδίασμα de metris Terentianis einige Puncte der Metrik überhaupt und der terenzischen Prosodie und Metrik insbesondere dargelegt hatte, war man nicht nur nicht weiter gekommen, sondern es waren sogar in mancher Hinsicht Rückschritte gethan worden. Selbst Reiz, der seine große Verehrung Bentley's auf seinen Schüler übertrug und ihn zu metrischen Studien anregte, war, da er die Verse mehr mit den Fingern abzählte, als nach dem Gehör beurtheilte, metri studiosior quam peritior.***) H. führte aus, was Bentley andern zu entwickeln überlassen hatte. Begabt mit einem feinen musikalischen Gehör, durchforschte er das ganze Gebiet der alten Poesie, bestimmte, ohne sich um die Theorie der alten Grammatiker zu kümmern, das Wesen des Rythmus, erklärte die einzelnen Maße, ihren Gebrauch, ihre Gruppirung zu Strophen, die Responsion der Strophen, und zeigte auf eine überraschende Weise, wie in der metrischen Kunst der Griechen und Römer überall neben der größten Freiheit die größte Gesetzmäßigkeit herrsche.†) Schon in der Schrift de metris poetarum graec. et rom. lib. 3 (1796) stellte er sein Gebäude mit sicherer Hand fertig hin, und fort und fort feilte er an dieser Aufgabe seines Lebens. 1799 ließ er das Handbuch der Metrik erscheinen, 1816 die elementa doctrinae metricae, 1818 die epitome doctr. metr., der

*) Tempora verborum, modi, formae gentium vel aevorum vel scribendi generum diversitate discretae, particulae, quarum vis explicatu difficillima est, sed maximum ad justam interpretationem momentum habet, haec omnia spissis tenebris involuta mirisque perturbata erroribus inveniebam. Act. soc. gr. 1, p. 12. Vgl. außerdem de emend. rat. p. 122 sqq. und in Rumpels Casuslehre den Abschnitt über die historische Entwicklung der Grammatik.

**) Handbuch der Metrik p. 5. Vgl. auch: De R. Bentlejo ejusque editione Terentii, Opuscc. 2.

***) Praefat. ad Plauti Trin. p. 8.

†) Porson, der berühmte englische Kritiker, sang seiner Zeit im Mus. Crit. Cantabr.

Νήϊδες ἐστὲ μέτρων, ὦ Τεύτονες· οὐχ ὁ μέν, ὃς δ' οὔ·
Πάντες, πλὴν Ἕρμαννος.

Menge einzelner metrischer Beobachtungen gar nicht zu gedenken, die in seinen Ausgaben und Abhandlungen zerstreut sind. Von dem Handbuch verdient überdies noch hervorgehoben zu werden, daß es den metrischen Studien auch in weitern Kreisen Beachtung verschafft hat, wie denn Göthe, damals mit der Achilleis und der Helena beschäftigt, bei einem Besuche im Jahre 1800 H. sogar aufforderte, eine deutsche Metrik zu schreiben.

Ihre praktische Bewährung fanden die sprachlichen und metrischen Studien H.'s an der Behandlung der alten Schriftsteller, namentlich der Dichter; denn diesen galt, wenn man von der Poetik des Aristoteles (1802), dem Lexikon des Photius (1808) und dem Dracon de metris poeticis (1812) absieht, fast durchaus seine literarische Thätigkeit. Bald nach der Schrift de metris führte er seine Ansichten praktisch an Pindar durch (1789), da Heyne, mit grammatischer und metrischer Kritik eben nicht vertraut, ihn ersucht hatte, dieselbe zu üben. Nun traten die früher völlig unmetrisch abgetheilten Verse des großen Lyrikers zum erstenmal in ihrer Herrlichkeit hervor, und durch die Abhandlnng über den Dialekt des Dichters und die beigefügten, an geistvollen Emendationen reichen, Noten war auch der Texteskritik ein ganz neuer Weg vorgezeichnet.*) Außer dem Pindar verdanken die Freunde des Alterthums dem Fleiße und Scharfsinne H.s noch folgende Bearbeitungen antiker Dichterwerke: des Aristophanes Wolken (1799, ed. sec. 1830), die Orphica (1805), die homerischen Hymnen (1806), den Sophokles (1817 ff.), 13 Stücke des Euripides (1800 ff.), den Bion und Moschus (seine letzte Arbeit), und des Plautus**) Trinummus (1800) und Bacchides (1845). Die Herausgabe des bereits 1799 durch die Eumeniden angekündigten Aeschylus, seines Lieblings, zu dem er immer wieder zurückkehrte, in dem er sich nie Genüge thun konnte, legte er wenige Tage vor seinem Tode in die Hand seines Schülers und Tochtermannes Haupt, der ihn 1852 der Oeffentlichkeit übergab. In allen diesen Werken, die reich sind an den schätzbarsten Bemerkungen und z. Th. mit höchst lesenswerthen Vorreden ausgestattet, dominirt das kritische Moment. Nicht als ob H. geglaubt hätte, mit der Kritik sei alles abgethan; im Gegentheil, er hat es mehr als einmal ausgesprochen, daß nur Kritik und Exegese zusammen ein rechtes Verständnis einer alten Schrift geben.***) Aber was ihn vorzüglich interessirte, war doch die sprachliche Seite, waren insbesondere solche Partien der Autoren, die aus irgend einem Grunde der Heilung bedurften; und hier hat er auch in sehr vielen Fällen seinen Adlerblick auf das glänzendste bewährt. Uebrigens war seine Kritik eine wesentlich divinatorische. Hatte er sich einmal in einen Schrift-

*) Der dritte Band des Heyneschen Pindar enthält von Hermann: Diss. 1 de metris Pindari. Diss. 2 de mensura rhythmica. Diss. 3 de dialecto Pindari. Diss. 4 Notae ad Pindarum.

**) Mit Plautus hatte ihn bereits Reiz verlobt. „Als er einmal ein Buch suchte, wobei ich ihm leuchtete, waren wir an ein Bücherbrett gekommen, das viele Ausgaben des Plautus enthielt. Da blieb er stehen und sprach: das soll Ihre Braut sein, mit der verlobe ich Sie hiermit förmlich und der sollen Sie treu bleiben." S. Verhandlungen der siebenten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Dresden, 1845.

***) S. Opuscc. 6., p. 12. „Die archäologische Schule sucht das Verstehen der Schriftsteller fast allein in der Erörterung der geschichtlichen, antiquarischen, mythologischen und artistischen Beziehungen; das aber, worin doch gewiß jeder Unbefangene zuerst dieses Verstehen setzen wird, das Verständnis der Worte, des Sinnes des Zusammenhangs der Gedanken, stellt sie nach. Das ist denn aber augenscheinlich eine nicht geringere Einseitigkeit, als die der bloßen Sprachgelehrten, welche alles, außer was zur Sprache gehört, unberücksichtigt lassen. Nur beides zusammen, mit gleicher Gründlichkeit und Vorsicht behandelt, und frei gehalten von Beimischung grundloser Hypothesen und nicht zur Sache gehöriger Dinge, kann eine wirklich richtige Erklärung und wahres Verständnis einer alten Schrift geben." Es war also wenigstens nicht im Sinne des Meisters, wenn etwa einzelne seiner Jünger in den Gymnasien über der grammatisch-kritischen Behandlung der Schriftsteller die sachliche Erklärung versäumten. Vgl. den Art. Geschichte des gelehrten Schulwesens Bd. II. S. 673.

steller recht hineingelebt und hineingelesen, so ließ er sich durch die Handschriften nicht binden, ja er konnte sogar über diejenigen spotten, qui devoratas cum omni squalore sacras membranas sine cruditate concoquunt.*) Daher kommt es, daß seine Vermuthungen häufig kühn und mit dem, was in den Codices steht, verglichen, nicht eben wahrscheinlich sind; sehr viele dagegen sind evident, nicht wenige durch spätere Vergleichungen in überraschender Weise bestätigt worden. Es genügt in dieser Beziehung an den berühmten Brief zu erinnern, den Ritschl, mit dem Palimpsest des Plautus beschäftigt, im Juni 1837 von Mailand aus an H. schrieb und worin er unter anderem sagt: Sie feiern den glänzendsten Triumph, den eine über alle historischen Bedingungen erhabene, eingeboren=geniale Divination davontragen kann . . . Mit freudiger Bewunderung Ihrer hochbegabten Natur bekenne ich meine Ueberzeugung, daß Bentley und Sie die einzigen gewesen sind, deren durchdringender Blick unter dem entstellenden Schmutz der Jahrhunderte die harmonische Gesetzmäßigkeit Plautinischen Versbaus erkannt und in ursprünglicher Reinheit wieder ins Leben zu rufen gewußt hat; daß namentlich Ihr Trinummus, seit 37 Jahren in sofern verkannt, als Ihnen auf Ihren scheinbar allzuwenig gerechtfertigten Bahnen niemand nachzufolgen das Herz hatte, als einziges Beispiel eines in allem wesentlichen richtigen Verfahrens, und die Vorrede dazu als kurze, aber lehrreiche Anleitung zu der allein wahren Behandlungsweise dasteht. S. Zeitschr. f. d. Alterthumswissenschaft, 1837.

Historisch=antiquarische Studien waren nicht das eigentliche Element H.'s, obwohl er ihre Berechtigung durchaus nicht verkannte.**) Schon in seiner Jugend, als er noch bei Reiz Vorlesungen hörte, hatte er für das, wozu er berufen war, ein so sicheres Gefühl, daß er sich dem Einflusse seines Lehreres nur auf dem Gebiete der Sprache ganz hingab. Und dieser Richtung ist er sein ganzes Leben hindurch treu geblieben. In seinen mythologischen Schriften***) tritt bei der Behandlung des Einzelnen sofort die Sprache in den Vordergrund, die Etymologie ist ein Hauptmittel für die Deutung der Mythen, und wo die Mythologen von Fach die Worte, den Sinn der Alten falsch verstanden und daraus ungehörige Schlüsse zogen, fehlt es nicht an einer einschneidenden Kritik, die vor allen Dingen auf eine gründliche Kenntnis der Sprache und eine richtige Exegese dringt. Vgl. z. B. die Abhandlung de graeca Minerva, Opusc. 7. Ebenso charakteristisch ist die Art und Weise, wie er sich an der Homerfrage betheiligte. Die historischen Untersuchungen, die in Wolfs Prolegomena den größten Raum einnehmen, ließ er fast ganz bei Seite. Dagegen machte er auf die Verschiedenheit in der Diction und den Rhythmen, auf die Widersprüche, die Nachahmungen und weiteren Ausführungen aufmerksam und suchte von diesem Puncte aus, wie später Lachmann, das Ursprüngliche aufzufinden.†) Wer etwa daran zweifeln möchte, daß auch auf dem

*) Praefat. ad Plaut. Bacch. p. 6.

**) S. die Vorrede zu: Ueber Herrn Prof. Böckh's Behandlung der griechischen Inschriften von G. Hermann, 1826. — Jahn a. a. O. S. 15: Daß auch andere Seiten des Alterthums der Forschung würdig seien, läugnete er nicht, aber theils sah er hier nur die Resultate der sprachlichen Forschung, theils wollte er den Unterschied zwischen Philologie und Geschichte gewahrt wissen. Jedenfalls war er im Recht, wenn er die Unterscheidung einer sprachlichen und sachlichen Philologie ebenso wenig zugeben wollte, als daß die Beschäftigung mit historischen Gegenständen eine unzulängliche Kenntnis der Sprache und unmethodisches Verfahren rechtfertigen könne. Daß aber diejenigen Theile der Alterthumswissenschaft, welche mit sprachlichen Studien nicht unmittelbar zusammenhängen, von ihm selbst nur gelegentlich betrieben und in ihrem vollen, selbständigen Werth nicht hinreichend anerkannt wurden, lag in der Eigenthümlichkeit seines Geistes begründet.

***) Es gehören hieher: Briefe über Homer und Hesiodus, vorzüglich über die Theogonie, von G. Hermann und Fr. Creuzer, 1818. Ueber das Wesen und die Behandlung der Mythologie. Ein Brief an Herrn Hofrath Creuzer von G. Hermann, 1819. Außerdem die Abhandlungen in Opusc. 2 und 7.

†) S. die Vorrede zu den homerischen Hymnen und die Abhandlung de interpolationibus

Wege rein sprachlicher Forschung sichere Resultate für die Literaturgeschichte zu gewinnen seien, der lese die unvergleichliche Abhandlung über die Orphica, von der Lehrs in seinen Quaestionibus epicis mit Recht sagt: Nihil tulit recentior aetas, quod Bentleyano ingenio similius sit. Hier ist durch die sorgfältigste Beobachtung der sprachlichen, metrischen und prosodischen Eigenthümlichkeiten sämmtlicher uns erhaltener Epiker überzeugend dargethan, daß ein Dichter, den Ruhnken für einen poeta vetustissimus mit einer dictio fere Homerica erklärt hatte, in die Zeit zwischen Quintus Smyrnaeus und Nonnus, also in das 5. Jahrhundert nach Christus, gehört.

Sehr zu wünschen wäre, daß dem reichen Schatze, der in den sieben Bänden der Opuscula niedergelegt ist, noch einige Bände, die rückständigen Programme und die werthvolleren Recensionen enthaltend, hinzugefügt würden, damit die Wirksamkeit Hermanns, der als Schriftsteller wie als Lehrer für rationale Erforschung der griechischen Sprache und für die Hebung der griechischen Studien überhaupt so außerordentlich viel gethan hat, in ihrem ganzen Umfange lebendig vor die Augen träte. Welche seiner Schriften wir auch immer in die Hand nehmen mögen, nirgends finden wir eine diffuse Gelehrsamkeit, ein bloßes Prunken mit Citaten, ein vages Hin- und Herreden. „Vielmehr üben alle dadurch einen eigenthümlichen Reiz aus, daß er mit genialer Leichtigkeit den Stoff beherrscht, daß er überall auf eigenen Füßen steht, daß man in dem ganzen Gedankengange den selbständigen Denker gewahrt. Es ist nicht bloß die Bestimmtheit, Klarheit und Consequenz der Begriffe, das feine Ohr für die Eigenheiten der Sprache und ihre Unterschiede, es ist die originelle Behandlungsart der Wissenschaft, welche derselben einen neuen Aufschwung gegeben und ein frisches Leben in ihr erweckt hat.“ *)

Wer H. nur aus seinen Schriften kennt, besitzt zwar im ganzen kein unrichtiges Bild von ihm, aber den vollen Eindruck gab doch erst seine Persönlichkeit.**) Das zeichnete eben H. aus, daß er eine bedeutende Persönlichkeit — daß er ebenso sehr der große Mensch als der große Gelehrte war. Daher war sein Einfluß als Lehrer so bedeutend, seine Einwirkung auf seine Schüler so begeisternd. Was er vor allem von dem Lehrer verlangte, daß er den Weg und die Methode durch Lehre und Beispiel zeige und seinen Schülern Liebe zur Wissenschaft einflöße, diese beiden Forderungen erfüllte er selbst auf das glänzendste. Er las in deutscher Sprache über Poetik, Kritik und Hermeneutik, Encyklopädie der Philologie, scenische Alterthümer, Metrik, griechische Syntax, griechische Literaturgeschichte, Mythologie; in lateinischer über Homer, die Tragiker, Aristophanes, Pindar, die Bukoliker, Plautus, selten über Prosaiker, im Wintersemester 18³³/₃₄ z. B. über Thucydides. Wenn der kleine, magere Mann mit dem raschen Gange, den blitzenden Augen, den Stiefeln und Sporen — denn die trug er seit seinen Studentenjahren den ganzen Tag über — die Begrüßung der Zuhörer freundlich erwidernd, das Katheder bestiegen und mit der Anrede: commilitones humanissimi***) begonnen hatte, da gab es gar manches zu bewundern: sein ausgezeichnetes Gedächtnis, die Lebendigkeit und Frische seines Vortrags,†) die Meisterschaft, womit er die lateinische Sprache handhabte und auch moderne Begriffe in ein antikes Gewand

Homeri, Opuscc. 5. Ueber Hesiod, über den Hermann ähnliche Untersuchungen anstellte, vgl. auch noch die Recension der Göttlingischen Ausgabe, Opuscc. 6.

*) Worte Platners a. a. O.

**) S. Jahn S. 23 ff.

***) Als einmal Halle'sche Studenten, die Mützen auf dem Kopfe, sein Katheder umstanden, begann er: Commilitones pileati et non pileati, rügte die Unart in kräftigem Latein und schloß mit den Worten: Sed a barbaris redeamus ad Graecos.

†) Lobeck in der Vorrede zum Ajas: Libere profitebor quod sentio: inter eos, qui me adolescente claruerunt, philologos haud paucos esse, quos mihi anteponam, sed eorum nullum Hermanni in arte critica perfectionem, in grammaticarum rerum quaestionibus subtilitatem, in dicendo vigorem claroremque mihi adaequare videri.

kleidete,*) die tiefe Empfindung für das Schöne in den Rhythmen, die er beim Lesen einer Ode Pindars oder eines tragischen Chores beurkundete, die classische Urbanität, mit der er polemisirte.**) Das Hauptgewicht legte er auf die Behandlung der Schriftsteller. Wie er im einzelnen verfuhr, schildert Jahn trefflich und der Wahrheit gemäß also: „Das mechanische Verständnis setzte er voraus, oder deutete es in schwierigen Fällen kurz an, hielt aber vor allem darauf, daß man stets strenge dem Gedankengang des Schriftstellers folge und den eigenthümlichen Ausdruck desselben klar erkenne, was, ohne daß er viel Worte darüber machte, wie unvermerkt aus der ganzen Behandlungsart hervorgieng. So schritt die Erklärung in einem Flusse fort, nur da, wo es nöthig war, hielt er an, um ausführliche Erläuterung oder Verbesserung einer schwierigen Stelle zu geben, und lehrte so durch die That, stets nur auf die Sache zu sehen und das Beiwerk nicht zur Hauptsache zu machen. Wenn er dann eine schwierige Stelle ausführlich behandelte, war es ein wahrer Genuß zu sehen, mit welcher Klarheit und Schärfe er den Fehler aufdeckte, nachwies, was dem Zusammenhange gemäß gesagt sein müße, und dann wie im Blitze das Richtige oder jedenfalls das Schöne und Passende fand; das alles mit einer Lebhaftigkeit, Kraft und Eleganz des Vortrags, daß das Wort des alten Dichters auch von ihm gilt:

> Die rasche Peitho thronte auf den Lippen ihm,
> ja, er bezauberte den Hörer und allein
> ließ er den Stachel in der Seele ihm zurück.“

Wollte jemand zu H. in ein näheres Verhältnis treten, als dies durch den Besuch der Collegien möglich war, so war ihm hiezu durch die Theilnahme an einer der Gesellschaften, denen er vorstand, Gelegenheit gegeben. Gleich beim Beginn seiner akademischen Thätigkeit hatte er Uebungen sowohl im Lateinisch Schreiben und Disputiren (1795), als in der Behandlung der alten Schriftsteller (1796) angekündigt. Sehr bald erwuchs hieraus eine Gesellschaft, welche sich anfangs die philologische (1801), später die griechische nannte (1805), als welche sie eine über Deutschland hinausgehende Berühmtheit erlangt hat. Die Einrichtung dieser Anstalt beschreibt er selbst in den Act. soc. gr. 1, p. 18 sqq.: Semel unaquaque septimana hora post meridiem sexta***) conveniunt socii, quo tempore non aliae in academia lectiones habentur, quibus in unius horae terminos sermones nostri coarctentur, omittendique sint disputatione non ad finem perducta. Mihi aliquot diebus ante affertur libellus ab uno sociorum conscriptus, postquam eum libellum alius, qui ejus censuram suscepit, legit ac pertractavit. Tum ego, positis aliis omnibus negotiis, ad illud me scriptum confero, quod quo vel paginarum numero majus vel materiae copia uberius vel rerum difficultate implicatius est, eo plus me et temporis et operae ei tribuere oportet, ut de singulis certum et rectum conficiam judicium. Quid quis autem scribere velit, unicuique liberum reliqui, non solum ut cognoscerem quo quisque potissimum inclinaret, sed etiam quod rectius aguntur quae quis sponte et suapte quadam propensione, quam quae jussus et fortasse invitus agit. Praeterea non omnes ad eadem aut aeque praeparati aut exercitati, aut quibus opus est libris, instructi sunt. Itaque dum quisque sibi eligit illud in quo se aliquid praestiturum putat idque tractat studiose, sive id, ut plerumque, scriptor aliquis, sive res aliqua est, quae perpendendis scriptorum testimoniis exploretur, simul, quod ei

*) In welchem Grade er auch der griechischen Sprache mächtig war, lehren die köstlichen Uebersetzungen aus Schillers Wallenstein, Opuscc. 5.

**) S. bei Ameis den Anhang: Einige pädagogische Bemerkungen über Polemik der Philologen mit specieller Beziehung auf G. Hermann.

***) Freitags. Die Mitglieder des Seminars versammelten sich am Mittwoch und Samstag. Ueber die Aufnahme in die soc. gr. entschied eine lateinisch abgefaßte Arbeit, die man einzureichen, und, falls sie gebilligt wurde, zu vertheidigen hatte.

alio tempore cum aliis, qui alias res praetulerunt, disputandum est, ad has quoque res transit eo modo, quo quis facillime atque aptissime ad minus sibi nota invitatur, in easque introducitur. Nam quum eum non oporteat ipsum in illo genere aliquid elaborare, sed percensere quae scripsit alius, quidque is non recte disputaverit ostendere, dum invenire studet quo illum erroris arguat, excitatur hac ipsa cupiditate ut illas quoque res cognoscat, ne alterum convincere volens ipse latus nudum praebeat. Ita paullatim in variis rerum generibus omnes inter se aemuli fiunt. Uebersetzungen waren ausgeschlossen,*) ebenso illud genus interpretationis, quod positum est in explicatione omnium vocabulorum et formularum, in comparatione multorum similium exemplorum, in amplissima rei cujusque enarratione, denique in divinatione quadam rerum abstrusissimarum, quas ab se ipso inventas in antiquum scriptorem interpres inferat. Dagegen wollte er erklärt wissen quae difficilia aut corrupta essent, quorum altera recte explicando defenderentur altera bene emendando lucem acciperent. Fehlte es einmal aus irgend einem Grunde an einer Arbeit, so gab er eine schwierige Stelle auf, im Sommer 1837 z. B. den θρῆνος des Simonides: Ὅτε λάρνακι ἐν δαιδαλέᾳ..., und fragte dann die Mitglieder bei der nächsten Zusammenkunft um ihre Ansicht de hoc illove dicto explicando emendandove vitio. Eine sehr anziehende Schilderung des Lebens und Treibens in der soc. gr. findet sich in des leider zu früh verstorbenen Emperius Observationes in Lysiam, 1833. Sie sei hiemit unsern Lesern bestens empfohlen.**)

Als im J. 1834 das seit dem Tode Becks eingegangene philologische Seminar wieder ins Leben gerufen wurde, übernahm Hermann die Leitung der griechischen Uebungen — die der lateinischen ward Klotz übertragen — und verfaßte zur Eröffnung das Programm de officio interpretis (Opuscc. 7.); denn für die griechische Gesellschaft war vornehmlich die Kritik, für das Seminar die Erklärung bestimmt. Die Autoren wurden hier vorgeschrieben, im Griechischen z. B. Euripides, im Lateinischen Virgil, und während des ganzen Semesters beibehalten. Je eines der Mitglieder — es sollten, wie in der soc. gr., nie über zwölf sein —, an dem gerade die Reihe war, hatte zu interpretiren, so lange, bis der Vorsitzende (Hermann that dies gewöhnlich mit den Worten: si tibi placet, hic subsistamus) aufzuhören befahl, worauf die Uebrigen, zunächst der Senior, ihre abweichenden Meinungen äußerten.

Eine dritte Gesellschaft, über die man Genaueres bei Ameis S. 19. ff. nachlesen kann, beschäftigte sich namentlich mit philosophischen Gegenständen. Ueber ein Thema eigener Wahl ward ein Aufsatz gefertigt; dann wurde ein Respondent gewählt; zwei andere übernahmen die Opposition. Die Disputation erfolgte an einem der beiden Spätnachmittage, die dazu bestimmt waren. Am Schlusse derselben gab H. dem Verfasser des Aufsatzes ein auf den behandelten Stoff bezügliches Thema, worüber er gleich das nächste mal frei ohne schriftliche Unterlage sprechen sollte. Bei diesem Vortrage

*) Act. soc. gr. 1, p. 19: Sunt qui putent vertendo in sermonem patrium optime cognosci utrum quid intellectum sit an non. Et sane hoc verum est, tentabatque multis abhinc annis etiam in soc. gr. A. Seidlerus, qui Sophoclea nonnulla iisdem metris in nostram linguam transferebat elegantissime. Sed avocavi eum ego ab isto studio, quia, quum ea res difficillima sit et plurimam operam ac limam requirat, non est ad eam otium ei qui se philologum praestare constituit .... Sed hoc genus interpretandi quum removerem ab soc. gr., tamen saepe suasi et hortatus sum, si quis in locum difficiliorem incidisset, eum ut vel in latinam vel in patriam linguam converteret, quo magis quae in Graecis obscura, inconcinna, perversa, vitiosa essent elucesceret faciliusque deprehenderetur. Vgl. auch Opuscc. 6, p. 15: Mit Recht meint Herr Müller, daß eine Uebersetzung nothwendig schon selbst Interpretation sei, und daher einzelne Anmerkungen meist überflüßig mache.

**) Auch Köchly hat in einem Züricher Lectionskatalog eine Disputation in der soc. gr. sehr lebendig und interessant beschrieben.

merkten die einzelnen Theilnehmer des Vereins sich diesen oder jenen Begriff, diese oder jene Schlußfolge an, um dann mit dem Redner darüber disputiren zu können. Den Anfang des Opponirens machte in der Regel, wer vermöge seines Talents das Ganze augenblicklich zu übersehen und zu beurtheilen im Stande war.

Bei allen diesen Uebungen wurde lateinisch gesprochen*) und nicht selten sehr lebhaft gestritten. H. hielt als Präses die Zügel fest in den Händen, ließ unnöthige Abschweifungen nicht aufkommen, und fuhr auch wohl einmal, wenn sich die Disputirenden nicht klar waren, mit der Frage dazwischen: De qua re est sermo inter vos? Am Ende fällte er sein Urtheil, wobei er zur Sprache brachte, was von andern nicht berührt worden war, und, wenn es sich um eine schriftliche Arbeit handelte, auch die Darstellung kritisirte. An wohlwollender Anerkennung, wie an scharfem Tadel fehlte es nach Umständen nicht. Flüchtigkeit, Unachtsamkeit, vollends Dünkel und Anmaßlichkeit wurden in markigem Latein unnachsichtlich gerügt. Da er aber nicht bloß tadelte, sondern durch ein gründliches Eingehen in die Sache dem Einzelnen zum Bewußtsein seiner Fehler und Schwächen verhalf, so hat er wohl nicht leicht jemanden erbittert; im Gegentheil, wer eine strenge Censur erfahren hatte, dessen Bestreben war einzig und allein darauf gerichtet, durch eine befriedigendere Leistung das Geschehene in Vergessenheit zu bringen.

Auf didaktische Vorlesungen, wie sie z. B. Fr. Aug. Wolf hielt,**) hat sich H. nie eingelassen; ebenso verbannte er aus dem philologischen Seminar praktische Uebungen, von dem Grundsatz geleitet, daß, wer etwas richtig gelernt habe und ordentlich verstehe, es auch vortragen und lehren könne. Obwohl er sich aber zunächst nur die wissenschaftliche Tüchtigkeit seiner zahlreichen Schüler zum Ziel setzte, hat er gleichwohl auch auf die pädagogische Bildung derselben und damit auf das gelehrte Schulwesen überhaupt einen höchst bedeutenden Einfluß ausgeübt. Zuvörderst gewöhnte er sie, klar und scharf zu denken, von allem sich die genaueste Rechenschaft zu geben, nie sich mit der bloßen Erscheinung zu begnügen, sondern stets nach dem Grunde derselben zu forschen. Dann ertheilte er ihnen — der Verfasser benützt hier, was er in den Vorlesungen über Encyklopädie der Philologie und über Kritik und Hermeneutik nachschrieb — manche auch für den künftigen Schulmann wichtige Lehren, wie folgende: Es ist durchaus nothwendig, sich einen Theil der Alterthumswissenschaft auszuwählen und sich mit demselben so zu beschäftigen, daß man ganz in ihm zu Hause ist.***) Eine gründliche Kenntnis der Sprache ist die Bedingung der Kenntnis des Alterthums. Sehr viel kommt auf eine richtige Lectüre an. Mehrere Schriftsteller zu gleicher Zeit zu lesen, taugt nichts; man muß immer nur Einen lesen,†) erst cursorisch, wenn auch manches dunkel bleibt, dann öfter. Den Homer muß man zuerst vornehmen, darnach die übrigen Epiker, sodann die Lyriker, die Dramatiker, überhaupt immer eine Gattung von Schriftstellern in chronologischer Folge. Mit den Alten selbst muß man mehr verkehren, als mit den Commentaren, obwohl diese nicht verachtet werden dürfen: es kommt nur darauf an, daß man historisch wisse, wer der beste ist. Wichtiges, selten Erscheinendes muß man excerpiren;

*) Daß H. auch für lateinische und griechische Versübungen war, nur nicht in Dichtungsarten und Dialekten, für die es keine Vorbilder giebt, weist Ameis nach S. 26 ff.

**) S. das eben erschienene Werk: Fr. Aug. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik dargestellt von Prof. Dr. J. Fr. Arnoldt.

***) In der Oratio post obitum Beckii, Opuscc. 5, sagt er: In tam immensa rerum discendarum varietate tamque inexhausta materia non alia patet via, qua quis ipse aliquid conferre ad communem utilitatem possit, quam ut uno aliquo in genere unaque in re studia sua coarctet, viresque intendat animi, ut cognita ejus rei natura altius atque altius in eam penetret.

†) Act. soc. gr. 1, p. 9. Praeter multa praeclara quae a Reizio didici, haec ei potissimum debeo, primum ut non multos simul scriptores, sed unum quoque tempore solum legerem, deinde ut non credere temere, sed cogitare adsuescerem et in causas cujusque rei inquirere.

aber was vulgär, was ungewöhnlich ist, das lernt man nur durch viele und anhaltende Lectüre. Ferner: man muß jeden Schriftsteller möglichst aus sich selbst erklären; jede Stelle im Zusammenhange mit dem Folgenden und Vorhergehenden betrachten; stets den nothwendigen Sinn ausmitteln — Bentley ist hierin Meister —; überall das Natürlichste und Einfachste wählen; nichts in die Alten hineintragen, woran sie nicht dachten oder denken konnten; nicht erklären wollen was sich nicht erklären läßt; selbst dem Unbedeutenden seine Aufmerksamkeit schenken; streng logisch und mit Beobachtung der gehörigen Ordnung verfahren; sich frei von Auctorität halten; nicht der Mode huldigen und es an Muth und Unverzagtheit nicht fehlen lassen.

Daß H. durch seine ganze Methode auch die ästhetische Bildung seiner Zuhörer gefördert habe, bemerkt vollkommen richtig Ameis (S. 48 ff.), dessen Schrift überhaupt schon darum Beachtung verdient, weil sie für des Meisters pädagogische Ansichten aus seinen verschiedenen Werken die Belegstellen in reichem Maße mittheilt.

Durchaus einfach und natürlich, ein entschiedener Feind alles Affectirten, Gespreizten, Verschrobenen, nie mit seinen Kenntnissen zudringlich, sondern für jede Art von Unterhaltung empfänglich, ausgezeichnet durch Lebendigkeit, Reinheit und Frische des Gemüthes, ein unerschrockener Sprecher für Freiheit, Recht und Wahrheit,*) ein überzeugungstreuer Anhänger strenger Zucht und Sitte,**) voll Bescheidenheit und Anerkennung fremden Verdienstes, voll Pietät gegen seine Lehrer,***) namentlich gegen Reiz, ein warmer Freund seiner Schüler, für die er that, was er konnte: so war im Leben Hermann. Und wie hätte ein solcher Mann die Herzen der Jugend nicht mächtig ergreifen, nicht elektrisch auf sie einwirken sollen! Selbst von der höchsten Begeisterung für seinen Beruf erfüllt, hat er auch, wie selten Einer, es verstanden, andere zu begeistern und in allen denen, die ihm je nahe standen, Eindrücke hinterlassen, die keine Zeit wird zu tilgen vermögen. **Ziegler.**

Hermann von dem Busche gehört zu den eifrigsten Vertretern und Förderern des Humanismus im ersten Drittel des 16. Jahrhunderts; hier aber verdient er Beachtung besonders darum, weil er viel dazu gethan hat, den Humanismus in die Schulen einzuführen. Geb. 1468 auf dem Schlosse Sassenberg im Bisthum Münster, erhielt er seine erste Bildung unter den Augen des trefflichen Rudolf von Lange in Münster, kam dann in die Schule des berühmten Hegius (s. d. Art.) in Deventer und wurde von diesem wieder an Rudolf Agricola (s. d. Art.) in Heidelberg empfohlen. Welchen Einfluß dieser auf ihn ausgeübt hat, läßt sich genauer nicht bestimmen; wir wissen nur, daß er den Jüngling ermahnte, Cicero's Schriften mit unausgesetztem Fleiße zu studiren. Ueber Hermanns Aufenthalt in Tübingen, der wohl auch nur kurz war, fehlen uns ausführlichere Nachrichten ganz. Entscheidend für sein ganzes Leben wurde eine Reise nach Italien 1488. Er machte dieselbe in Begleitung seines väterlichen Freundes Rudolf von Lange, sah Florenz und Rom, hörte überall die berühmtesten Männer und sah sich selbst mit dem, was er als eleganter Stilist und Dichter bereits leistete, freundlich anerkannt. Als er nach Deutschland zurückgekehrt war, erwarb er in Heidelberg die Würde eines Magisters der freien Künste; in Cöln, wohin er dann gegangen war, gerieth er alsbald mit strengen Scholastikern in Kampf. Außer Stande, sich zu behaupten, wandte er sich nach Münster, wo Rudolf von Lange ihn gastfreundlich aufnahm und in der

*) Sein Verhältnis zum Christenthum müßen wir uns in der milden Weise von Herbst (Das classische Alterthum in der Gegenwart, S. 119 ff.) aus seiner Zeit und Umgebung erklären. D. Red.

**) Man lese die herrliche Oratio in tertiis sacris secularibus receptae a civibus Lipsiensibus reformatae per Martinum Lutherum religionis. A. 1839. Opuscc. 7.

***) Die Pietät war ihm nicht, wie heutzutage manchen Leuten, ein überwundenes Vorurtheil, sondern ein gravissimum et sanctissimum nomen (Cic. ad fam. 1, 9). Welch ein schönes Denkmal seiner Liebe und Dankbarkeit hat er Ilgen gesetzt in den homerischen Hymnen, Reiz in den Act. soc. gr. und in der vor den Philologen in Dresden gehaltenen Rede!

Stille seine Bibliothek ihm Gelegenheit bot, Classiker und Kirchenväter rastlos zu lesen, mit der ganzen alten Literatur in großartigem Ueberblicke sich bekannt zu machen. Dann warf er sich wieder in die Welt. Er reiste nach Frankreich, wo er mit Wilh. Budäus und Jak. Faber von Etaples bekannt wurde; dann erschien er wieder in Cöln, wo der Graf von Nuenar, ein Hauptbeschützer des Humanismus in Deutschland, die Dunkelmänner von den Lehrstühlen zu verdrängen suchte. Er war jetzt noch ein sehr guter Katholik, wie er denn damals den früher herausgegebenen Büchern seiner Epigramme, die er noch vermehrte, ein größeres Gedicht zu Ehren der h. Jungfrau, das Triplex Hecatostichon, hat folgen lassen; aber die Scholastiker griff er rücksichtslos an, und es scheint, als ob er zunächst auch mannigfache Unterstützung gefunden und namentlich an den Lehrern des Collegium Laurentianum eifrige Bundesgenossen gehabt habe. Und doch mußte er vor der geschlossenen Macht der Ordensleute abermals aus Cöln weichen.

Um so entschiedener wirkte er jetzt nach andern Seiten. Er zog von Cöln über Hamm, Münster, Osnabrück, Bremen, Hamburg, Lübeck, Wismar nach Rostock, überall nur kurze Zeit verweilend, überall aber in den Schulen oder sonst in öffentlichen Gebäuden classische Schriften vorlesend und erklärend, wobei die Neuheit der Sache, die Persönlichkeit des Mannes, den man recht wohl einen fahrenden Ritter des Humanismus nennen konnte, Menschen aus allen Ständen in großer Anzahl um ihn versammelte. Es ist merkwürdig, wie er dabei verfuhr. In Hamm behandelte er einige Briefe des Horaz, in Münster einige Gedichte Virgils, in Osnabrück eine Satire des Persius, diese und eine Rede aus Livius in Hamburg und Bremen, in Lübeck einen Hymnus des Prudentius, in Wismar eine Ekloge Virgils. In Rostock, wo er längere Zeit verweilte, erklärte er Cicero, Virgil und Ovid, und bei den Vorlesungen über Juvenal entzückte er die Studirenden so, daß die Bänke vor dem Katheder des Prof. Heverling, der ebenfalls über Juvenal las, sich leerten. Endlich führte nun Heverling Hermanns Vertreibung herbei, worauf dieser einen wahren Mückenschwarm von Epigrammen (in s. Oestrum) dem Gegner an den Kopf warf; aber der wanderlustige Humanist ging unverzagt nach Greifswald, wo er über Priscian, Lucan und Cäsar las und unter seinen Zuhörern den später so berühmten Bugenhagen hatte. Dann taucht er plötzlich in Frankfurt a./O. auf, um über Claudians Gedicht vom Raube der Proserpina zu lesen und die ersten Bücher Quintilians zu erklären; bald erscheint er in Erfurt, um das Ende der Studienzeit Luthers, erklärt unter großem Zudrange Virgil, Lucan und Statius und sucht an die Stelle der alten Schulbücher neue und bessere zu bringen. Längere Zeit (1504—10) behauptet er sich in Leipzig, liest über die verschiedensten Schriften der Alten, giebt neue Epigramme, ein Lobgedicht auf die Stadt Leipzig, einen Commentarius in artem Donati de octo partibus orationis u. a. heraus, bei steigendem Ruhme über zahlreiche Angriffe sich hinwegsetzend. Als er aber 1510 nach Wittenberg gegangen, kann er sich nicht behaupten; nach Leipzig zurückgekehrt, trifft er gleichfalls auf Widersacher, die seine Verweisung durchsetzen. Da eilt er weiter, hält Vorlesungen in Hildesheim und Minden, rafft dann die Einkünfte seiner väterlichen Güter zusammen und geht in die Niederlande, wo er Amsterdam, Alkmaar, Utrecht, Löwen besucht, um hierauf nach England hinüber zu schiffen, wo er die bedeutendsten Lehrer des Griechischen und Hebräischen hörte und vor ihnen und ihren Zuhörern wieder sich hören ließ. Aber nicht lange nachher ist er wieder auf deutschem Boden, er wagt sich, wieder im Einverständnis mit dem Domprobst von Nuenar, zum drittenmale nach Cöln, erneuert den Kampf mit den dortigen Dunkelmännern und muß (1516) zum drittenmale weichen. Er hatte freilich auch die Feinde Reuchlins mit rücksichtsloser Strenge angegriffen — in seiner neuen Ausgabe des Donatus, in der Ausgabe des Grammatikers Diomedes, in seinen Pemptades Decimationum Plautinarum, in seinem Commentar zu Claudians Gedicht de raptu Proserpinae, — und dabei besonders dies hervorgehoben, daß die Gegner auf unverantwortliche Weise die Jugend vom Erlernen der alten Sprache und dem Lesen classischer Auctoren fern hielten und durch ihre albernen Lehrbücher den Knaben schon

den Geschmack verbürben. Die kühnste Herausforderung aber hatte er gewagt, als er in großer Versammlung auch von Geistlichen seine gewaltige Rede de studio et lectione sacrarum litterarum deque avaritia omni ope ecclesiasticis fugienda gehalten.

Wieder heimatlos geworden, fand er doch alsbald ein neues Asyl in Wesel, dessen Rath ihm die Leitung der Stadtschule übertrug. 48 Jahre alt schien er des ruhelosen Wanderlebens endlich müde zu sein. Er vollendete hier die Umarbeitung seiner berühmten Schutzschrift für die Humanitätsstudien, des Vallum humanitatis, welche durch edle Mäßigung sich empfahl und eine solche Fülle schlagender Thatsachen zusammenfaßte, daß niemand so leicht die unmittelbar aus der Sache abzuleitenden Beweise vermissen konnte. In der ganzen geräuschvollen Reuchlinistenfehde war keine Schrift erschienen, die in gleich würdiger Weise und mit so durchgreifender Wirkung die Sache des Humanismus vertreten hätte. Während er aber eine solche wissenschaftliche That vollbrachte, verschmähte er es nicht, für den nächsten Kreis anspruchslose Schulbücher abzufassen: Dictata quaedam utilissima ex Proverbiis sacris und Selectiores epistolae Ciceronis; er schien die Ueberzeugung gewonnen zu haben, daß eine engbegrenzte Wirksamkeit, indem sie der schimmernden Erfolge entbehrt, der nachhaltigen um so sicherer ist.

Da riß ihn die Bewegung der Reformation wieder auf andere Bahnen. Er legte sein Amt in dem stillen Wesel 1518 nieder; wohin er zunächst sich wandte, ist ungewiß. Aber 1520 treffen wir ihn in Mainz; an Huttens letzten Kämpfen nahm er leidenschaftlich theil; 1521 war er in Worms und sah vielleicht den großen Augustiner vor Kaiser und Reich im Dienste der Wahrheit zeugen, die ihm selbst im Studium der h. Schrift immer heller entgegengetreten war; an Hutten erließ er von Worms aus eine heftige Aufforderung zu raschem Losschlagen. Dann zog es ihn (1522) nach Wittenberg, wo er das Studium der Schrift fortsetzte und über classische Autoren las. Genaueres über seine Thätigkeit in den nächsten Jahren wissen wir nicht. Aber 1527 rief ihn der Landgraf Philipp von Hessen an die neugegründete Universität Marburg und übertrug ihm die Professur der Geschichte, Poesie und Beredsamkeit. Er las zunächst über Livius, Cäsar und andere Historiker; aber auch römische Dichter erklärte er, bis Eobanus Hessus nach Marburg kam. Bezeichnend ist auch für seine religiöse Entwicklung, daß er zuletzt besonders mit Augustinus sich beschäftigte. Die weiter gehende kirchliche Bewegung, bei welcher auch die Gegensätze immer heftiger auf einander trafen, mußte ihn ohnehin mehr und mehr in theologische Studien hineinziehen, aus denen 1529 auch die Schrift hervorgieng de singulari auctoritate veteris et novi instrumenti sacrorum ecclesiasticorumque testimoniorum libri. Da schien er nun der rechte Mann zu sein, den Ungestüm der Anabaptisten in Münster zu beschwichtigen, und so erhielt er 1533 von den Behörden der unruhvollen Stadt die Einladung zu einem Religionsgespräche mit dem leidenschaftlichen Prediger Rothmann. Es war eine tragische Fügung. Nirgends im nördlichen Deutschland hatte der Humanismus so fröhlich sich entwickelt, so vorbildlich gewirkt, als eben in Münster, und Hermanns väterlicher Gönner Rudolph von Lange hatte noch eine bewundernswürdige Blüte seiner lieben Domschule erlebt. Aber dieser Humanismus hatte sich doch unfähig erwiesen, dem geistigen Leben in Münster eine festere Richtung anzuweisen, und als der Fanatismus der Wiedertäufer daselbst zum Durchbruch kam, waren die feinen Lateiner auf dem Domhofe ohnmächtig und rathlos. Jetzt sollte Hermann von dem Busche helfen; aber in seinen Verhandlungen mit Rothmann brach seine Kraft plötzlich zusammen. Der erschütterte Greis blieb krank in Dülmen bei Münster, im Hause eines Verwandten zurück; sein einziger Sohn aus der erst in Marburg geschlossenen Ehe, noch ein Knabe, sank dahin; über Münster zogen sich unheilschwangere Wolken zusammen; da war ihm der Tod, der schon im nächsten Jahre 1534 ihn erreichte, ein willkommener Erlöser.

Literatur: Hamelmann Narratio de vita H. Buschii in s. Opp. geneal. hist. (Lemgov. 1711) p. 300 sqq. Nach ihm Burckhard Vita Buschii vor der Ausgabe des Vallum Humanitatis (Frft. ad M. 1719). Meiners Lebensbeschreibungen be-

rühmter Männer aus der Zeit der Wiederherstellung der Wissenschaften II. 370 ff. Erhard Gesch. des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung III. 61 ff. Besonders auch Cornelius die Münsterschen Humanisten und ihr Verhältnis zur Reformation. M. 1841. Ueber Einzelnes Strauß Ulrich von Hutten, Heidemann Vorarbeiten zu einer Gesch. des höhern Schulwesens in Wesel I. 13 ff. II. 16. u. a. Die Schriften Hermanns selbst sind ziemlich selten geworden; die Paulinische Bibliothek in Münster zählt sie zu ihren werthvollsten Raritäten. **H. Kämmel.**

Herrnhutisches Erziehungswesen. Die Erziehungsthätigkeit der Brüdergemeine ist so alt als diese selbst, ja in gewißer Hinsicht noch früheren Ursprungs. Denn wenn die entscheidende innere Gründung der Brüdergemeine nicht sowohl in dem beginnenden Anbau Herrnhuts im Jahr 1722 liegt, als vielmehr in dem geistigen Zusammenschluß der dort zusammengekommenen Erweckten im Jahr 1727 (am 13. August), so hatte dagegen eine herrnhutische Erziehungsthätigkeit bereits vom Jahr 1724 ihren Anfang genommen. Zinzendorf gründete im Bunde mit seinem Freund Wattewille und zwei gleichgesinnten Predigern Anstalten nach hallischem Vorbild, ein Mädchenstift auf seinem Gute Berthelsdorf (1725) und eine Landschule für junge Adelige in Herrnhut, für welche den 12. Mai 1724 der Grundstein zu dem „großen Hause" gelegt wurde, welches nachher auf lange Zeit hin theils der herrnhutischen Gemeine zur Stätte ihrer gottesdienstlichen Versammlungen diente, anderntheils aber auch von verschiedenen Erziehungsanstalten, später besonders für Mädchen, bewohnt wurde. Jene erste Adelsschule war von nur kurzem Bestehen und wurde 1727 durch ein Waisenhaus ersetzt. Dabei war für diese verschiedenen pädagogischen Versuche das hallische Vorbild nicht nur in äußerer Beziehung maßgebend, sondern es herrschte dort auch innerlich mehr oder weniger der Geist des Pietismns, eine Strenge, ja unter Umständen Härte der Erziehung, wie sie allerdings in jener Zeit mehr oder weniger allgemeine Sitte war, aber eigenthümlich gefärbt durch das gleichzeitige ernste Bestreben, alles in Leben und und Lehre dem Gesetz des Geistes und des Wortes Gottes, wie man dies damals in den unter hallischem Einfluß stehenden Kreisen auffaßte, conform zu machen. Im folgenden Jahrzehend entfernte sich die Brüdergemeine in ihrer innersten christlichen Bestimmtheit nun immer mehr von dieser pietistischen Richtung und trat in ihrem ganzen Wirkungskreis derselben vielmehr ziemlich bestimmt entgegen. Aber gerade auf pädagogischem Gebiet scheint, wohl nicht ohne entscheidenden Einfluß jener allgemeinen Zeitsitte in dieser Hinsicht, noch langehin mehr als in irgend einer andern Beziehung die hallische, gesetzlich-strenge Methode die herrschende geblieben zu sein. Nächst dem innerlich unläugbar dahin treibenden Motiv des eigentlich brüderischen, evangelisch-positiven Geistes ist es doch erst der Einfluß veränderter pädagogischer Anschauungen, wie er in den siebziger und achtziger Jahren durch den Philanthropismus auch auf diese Kreise ausgeübt wurde, welcher der herrnhutischen Erziehungsthätigkeit zu freierer und harmonischerer Entfaltung verholfen hat. Während der ersten 50 Jahre derselben herrscht der hallische Typus vor.

Dem äußeren Umfang nach ist der Wirkungskreis in dieser Zeit zwar insofern ein ausgedehnter, als die erste Stiftung in der Ober-Lausitz theils während der vierziger Jahre von einer zweiten in der Wetterau fast in den Hintergrund gedrängt wurde, theils auch an verschiedenen andern Orten Deutschlands herrnhutische Gemeinen entstanden. Aber dennoch war in jener Periode die pädagogische Wirksamkeit eine begrenztere als später, weil man keine eigentlichen Pensionsinstitute hatte (Zinzendorf will nicht viel davon wissen, s. Nat. Refl. Beilage, S. 48. 54), sondern, wenn Kinder auswärtiger befreundeter Eltern in die Institute der Gemeine aufgenommen wurden, damit mehr oder weniger ein, wenigstens vorläufiger Beitritt zur Brüdergemeine verbunden war. Dagegen waren die Kinder der Gemeine selbst in jener Zeit vom frühesten Alter an fast alle in Instituten vereinigt. Die Familienerziehung ward durch diese Art von öffentlicher Jugendbildung nur zu sehr verdrängt und in ihrem Rechte gekränkt.

Von der einen Seite war dieser Zustand wirklich veranlaßt durch den ausgeprägten Pilger- und Streitercharakter, welchen fast die ganze Gemeine in Folge der beständigen Missionen unter Heiden und Christen annahm, und im Blick darauf kann Schrautenbach (Der Graf von Zinzendorf und die Brüdergemeine seiner Zeit, dargestellt durch L. C. von Schrautenbach, Gnadau, 1851, S. 187) diese, ohnehin strenge, Volkserziehung mit der spartanischen vergleichen. Aber andererseits überschritt man auch willkürlich das durch diese Umstände gebotene Maß, infolge von Zinzendorfs damaligen Lieblingsideen genossenschaftlichen Lebens und corporativer Bildungen überhaupt. Er glaubte wohl nur auf diesem Wege in den aus so verschiedenen äußeren und inneren Lebensgebieten zusammengebrachten Gemeinen einen einheitlichen, wirklich das Leben beherrschenden Gemeingeist gründen zu können. Dies ist ihm auch gelungen, aber mehr durch jene ordenartigen Anstalten für Erwachsene, die Chorhäuser, als durch diese Kinderinstitute. Er war sich auch selbst dessen klar bewußt, daß diese an sich etwas ungehöriges waren, und weder bleiben konnten noch sollten, wie er in den Naturellen Reflexionen (1747) bezeugt.*) Der Erfolg scheint dies nur zu sehr gerechtfertigt zu haben, indem ein Menschenalter später viel Klage erhoben wurde über zahlreiche unbrauchbare Subjecte unter der jüngeren Generation, und manche unter den ersten Männern sogar den Schmerz über ungerathene Söhne empfinden mußten. Indes lag die Schuld ohne Zweifel auch daran, daß es theils an den geeigneten Kräften für Erziehung und Unterricht vielfach fehlte, oder doch bei dem im allgemeinen ziemlich zahlreichen Aufsichtspersonal auch viele Untaugliche mitgebraucht wurden, und anderntheils an dem Mangel rechten Ernstes und rechter lebensvoller Methode im Unterricht. Einer der einsichtsvollsten Mitarbeiter an dem Werk urtheilte wenigstens von den in den vierziger Jahren in der Wetterau, zu Marienborn und Herrnhaag blühenden Anstalten, „daß nichts Rechtes gelernt werde, sei ein Hauptmangel derselben." Der hauptsächlichste Leiter dieser Institute, Bischof Polykarp Müller (geb. 1685, † 1747), war zwar ein ausgezeichneter, erfahrener und gründlicher Schulmann von altem Schrot und Korn, früher Rector des Gymnasiums zu Zittau, und andere tüchtige Männer aus der Jenenser Schule, Spangenberg obenan, wirkten mit ihm, aber theils war die allgemeine Geistesrichtung in diesen Jahren, der sogenannten Sichtungszeit, einer gründlichen Jugendbildung nicht günstig, und dann war der Wechsel unter den thätigen Personen, über welchen Polykarp mehrfach klagt, zu häufig, zumal bei einem so ausgedehnten und vieltheiligen Anstaltswesen. Man hatte damals in Marienborn und Herrnhaag eine Kleinkinderanstalt, je ein Institut für die heranwachsenden Mädchen und Knaben, sowie zu weiterer Förderung mancher unter den letzteren ein Pädagogium, beide letztere in Verbindung mit dem Candidatenseminar (Vgl. das theologische Seminarium der Brüderunität u. s. w., Gnadau 1854, S. 2 ff.), in welchem jüngere und ältere Männer für den kirchlichen Dienst in den Gemeinen und auf Missionen sich ausbildeten; außerdem in Schlesien ein zweites Pädagogium (zu Urschkau bei Glogau) u. a. m.

Eine nähere Schilderung des inneren Zustandes dieser Anstalten ist aus Mangel an Quellen wohl nicht möglich. Sie erreichten ihr Ende mit der Auflösung der Gemeine in Herrnhaag (1750), und waren zum Theil schon vorher nach der Ober-Lausitz übergesiedelt.

Hier wurde für die nächste Zeit Hennersdorf bei Herrnhut der Hauptsitz der Anstalten, wo das ehemals von Zinzendorfs Großmutter bewohnte Schloß und das von ihr gestiftete Waisenhaus Raum genug bot für Knabenanstalt und Pädagogium,

*) Vgl. N. Refl. Beilage S. 54. Zur Kindererziehung sind nicht eben solche Anstalten nöthig, wie die unsern, welche nichts als Prophetenschulen sein sollten, für die besonderen Ingenia ausgewählter und ausgezeichneter Werkzeuge. In unsern Gemeinorten muß es noch dahin kommen, daß jede bürgerlichen Eltern ihre Kinder selbst erziehen, wie es andere Christenmenschen auch machen. Unsere Anstalten für die Gemeinkinder en général sind stillschweigende Bekenntnisse unserer Unvollkommenheit in dem Theil.

während die Mädchenanstalt in Herrnhut eine Stätte fand, und das Seminar in neuer besserer Gestalt zu Barby wiederaufblühte (s. Gesch. d. Sem., v. 1754 an, — S. 11 ꝛc.) Was Gottfried Clemens, der gründliche Theolog aus Buddeus Schule, Kenner und Freund des kirchlichen Alterthums, für dies Institut war, das ward in Hennersdorf, besonders für das Pädagogium, Paul Eugen Leyritz (geb. 1707, † 1788), der fromme und geübte Jugenderzieher und Schulmann, weiland Rector zu Neustadt an der Aisch, und schon damals ein vieljähriger Freund der Brüdergemeine, später im wetterauischen Anstaltenwesen mitthätig und nun der eigentliche Patriarch des Erziehungswerkes der Brüdergemeine. Er war einer jener alten frommen Lateiner, ordnungsliebend, leutselig, verständig und fest, und hat besonders um das Pädagogium der Brüdergemeine die größten Verdienste (Vgl. Geschichte des Pädagogiums der evangelischen Brüder-Unität, Niesky und Gnadau, 1858, S. 3). Es kam nun mehr Ordnung und Gründlichkeit in den Unterricht. Wie man die Herzen der Kinder in Christo zu erziehen suchte, davon können Zinzendorfs „Kinderreden" aus diesen Jahren einen Beweis geben. Sie werden auf evangelische Weise in den kindlichen Glauben an ihren Heiland eingeführt und nicht mehr durch den extravaganten Ton des vorigen Jahrzehnds verwirrt, aber theils muthet man der Jugend in Beziehung auf inneres Erfahrungsleben wohl noch so manches zu, was in der Regel erst einem späteren Stadium des Glaubenslebens angehört, und dann stand gar zu unvermittelt und fremdartig daneben eine gesetzlich-strenge, oft peinliche und kleinliche Disciplin im Leben. Der Mangel an freier, natürlicher Bewegung für Seele und Leib, namentlich an rechter Pflege der körperlichen Erziehung, verhinderte bei vielen eine freie, kräftige Entwickelung.

Diese Mängel blieben indes nicht unbemerkt, und fanden besonders von der Synode des Jahres 1769 an nach und nach ihre Heilung. Von entscheidender Bedeutung war die damals beschlossene Aufhebung des bisherigen Systems der Anstalts-Erziehung für die Gemeinjugend, mit Hervorhebung der häuslichen und Familien-Erziehung, namentlich für das jüngere Alter. Man gründete nun in allen Gemeinen regelmäßige Ortsschulen für Knaben und Mädchen gesondert, unter unmittelbarer Aufsicht und Leitung des Predigers; hie und da, zur Unterstützung der Eltern, als Tagesschulen, d. h. so, daß die Kinder den ganzen Tag über unter Aufsicht der Lehrer bleiben und nur Abends zu den Eltern zurückkehren. Die Institute wurden infolge davon selbständiger und concentrirter. Zur Hebung der häuslichen Erziehung in ihrem ganzen Umfang schrieb Leyritz ein kleines treffliches Werk (Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder. Barby 1776), welches die Entwickelung des Lebens von der Zeugung an bis zum 21. Jahre in einfacher, aber praktischer und lebendiger Weise umfaßt, und wirklich eine „verständige, christliche Erziehung" zum steten Augenmerk hat. Später schrieb Spangenberg in seiner kindlichen Weise einen kleinen Tractat: „Etwas von der Pflege des Leibes, für Kinder," und hielt seine „Reden an die Kinder," welche die Zinzendorf'schen an Einfalt, Naivetät und ächter, gesunder Kindlichkeit unendlich übertreffend, für alle Zeit ein Muster in dieser Beziehung bleiben. Hier zeigt sich, wie in der That das innerste Wesen des evangelisch-positiven Brüdergeistes zu einer durchgreifenden Reform der Jugenderziehung trieb, und einen selbständigen Ansatz dazu nahm, ehe noch fremde Einflüsse es näher berührten. Naive Herzlichkeit der Religiosität, und verständige Einfalt im Blick auf das Leben charakterisiren diese Richtung, die, so vieles ihrer Entfaltung damals auch noch fehlte, doch eben darum so fortschrittsfähig ist, weil sie im Mittelpunct alles Lebens wurzelnd und nicht durch eitle Theorien sich den Blick verbauend, vielmehr zu jedem für wichtig erkannten Punct den Weg offen hat. Auf diesem Grunde konnte sich denn am gehörigen Ort auch eine reichere wissenschaftliche und classische Bildung anbauen. Dies geschah, während das Seminarium zu Barby mit Recht aus einer Art von umfassender „Akademie", durch Beschränkung auf den theologischen Studienkreis, zu dem gemacht wurde, was es allein sein konnte

und sollte, (1771) um dieselbe Zeit am Pädagogium, welches seit 1760 zu Niesky bei Görlitz seinen Sitz bekommen hatte und später mit einem Institut für jüngere Knaben von 8—14 Jahren, einer „Knabenanstalt", verbunden worden war. Dieser Ort tritt von nun an an die Stelle von Hennersdorf; doch vertauschten das Pädagogium und Seminarium von 1789—1808 ihren Platz, so daß jenes nach Barby, dieses nach Niesky kam, bis im letztgenannten Jahr beide Institute für eine Zeitlang in Niesky vereinigt wurden. Der hervorragende Mann am Pädagogium ist in dieser Zeit, bis über das Ende des Jahrhunderts hinaus, Leyritzens Schwiegersohn und ehemaliger Mitarbeiter in Hennersdorf, Christian Theodor Zembsch (geb. 1728, † 1806), — vgl. Gesch. des Pädagogiums u. s. w., S. 8 — wie jener ein Schulmann und Freund der Jugend, von ausgezeichneten Eigenschaften, ernst aber zugleich heiter, von kindlicher Religiosität und männlicher Thatfrische. Er war hauptsächlich Lateiner, gab aber auch eine „Sylloge graeca" aus Prosaikern und Dichtern heraus, und verschaffte überhaupt einem gründlicheren und begeisterten Studium der Alten Eingang in das Institut. Aber auch Mathematik und Naturgeschichte wurden mit Eifer getrieben. Seine Schüler waren Albertini, Schleiermacher (1783—85.) — vgl. Schleiermachers Briefwechsel, S. 185 —, später Fries (Vgl. Gesch. des Pädagogiums S. 28 ff.). Ein edles Zeugnis giebt dem Institut und seinem Führer ein Brief des Schweden v. Brinkmann (vom Jahr 1803. Vgl. Gesch. des Pädagogiums S. 32 ff.), schwedischem Gesandten in Berlin, worin derselbe sagt, wie er bei seinem Austritt aus dem Pädagogium lebhaft begeistert für das Dessauer Philanthropin, bald genug erkannt habe, „daß man dort nicht allein nichts Gründliches lernte, sondern, was zehnmal schlimmer ist, nicht einmal die mindeste Fähigkeit erlangte, sich künftig selbst weiter zu helfen. In unserem Pädagogium hingegen war es beinahe unmöglich, auch selbst bei mittelmäßigen Anlagen, nicht eine Menge von nützlichen Kenntnissen zu erwerben, und vorzüglich, worauf ich noch einen viel größeren Werth lege, mit Fleiß, Ordnung und Anstrengung arbeiten zu lernen."

Diese Barby'sche Periode des Pädagogiums war insonderheit eine Blütezeit desselben, wo es, wie ein Schüler des Instituts aus jener Zeit, Johannes Plitt, in seinen „Denkwürdigkeiten" aus der Brüdergeschichte sagt, als „ein heiteres, aber geregeltes Studienkloster in der freundlichen Gartenumgebung unfern der Elbe, als eine Stätte ernsten sittlichen Tones, regen Schul- und Privatfleißes unter hochgeschätzten Lehrern vielen seiner Zöglinge zu einem zeitlebens unvergessenen Jugendparadies wurde." Wenn man schon hier dabei immer weniger gegen die freieren Erziehungsideen sich abschloß, wie sie von Dessau aus gepredigt wurden, und namentlich auf körperliche Bewegung mehr Rücksicht nahm als früher, so war dies noch mehr der Fall in einem anderen Institut, welches seit 1784 dem Barby'schen zur Seite stand, dem Pädagogium für auswärtige Pensionärs zu Uhyst in der Lausitz, wo besonders Renatus Früauf, ein Mann von überaus heiterer Naivetät, jugendlicher Begeisterung und leutseligster Jugendliebe, vielen Zöglingen in dankbarem Andenken geblieben ist. Ein kleines Werk von seiner Hand aus späteren Jahren, — „Gedanken eines alten Erziehers" — giebt in schlichter Form eine Menge pädagogischer Erfahrungsblicke und kennzeichnet den Geist seiner Wirksamkeit, welche von manchen Eigenthümlichkeiten und Fehlern des damaligen philanthropistischen Bildungsideals nicht frei, zugleich, namentlich für die Erziehung im engeren Sinne, dessen beste Seiten in einer wohlthuenden Verklärung durch inniges und gesundes Leben in Christo darstellt.

Mit diesem Pensionspädagogium für auswärtige Zöglinge war auch insofern eine neue Bahn betreten worden, als von nun an durch ähnliche Institute für Knaben und Mädchen in verschiedenen Brüdergemeinen die Erziehungsthätigkeit der Brüder einen immer weiter über ihren Kreis hinausgreifenden Einfluß bekam. Das derartige Institut zu Neuwied, gegründet im Jahr 1756 (vgl. die hundertjährige Jubelfeier der Pensions-Knabenanstalt der Brüdergemeine zu Neuwied, 1856. Selbstverlag des Instituts.) war nur ein vereinzelter Vorläufer in dieser Richtung gewesen.

Während die genannten höheren Unitäts-Institute in der folgenden Blütezeit des Rationalismus und außerchristlichen Humanismus durch die Einflüsse dieser Zeitrichtung mannigfach gestört und am rechten Gedeihen auf ihrem Grunde gehindert wurden, namentlich das Seminar doch nicht genugsame theologische Kräfte besaß, um hier mit Sicherheit und Erfolg einen selbständigen Weg zu gehen, wirkte gerade dies Ueberhandnehmen des Unglaubens in der evangelischen Kirche für jene Pensionsinstitute überaus günstig, indem viele Eltern, die etwas Besseres für ihre Kinder wünschten, auch wenn sie nicht gerade in engerer Verbindung mit der Brüdergemeine standen, deren Erziehungsinstitute aufsuchten. Und wie früher der siebenjährige Krieg viel dazu beigetragen hatte, Herrnhut mit seinen religiösen und socialen Einrichtungen durch ganz Deutschland, unter Protestanten und Katholiken, bekannter und geachtet zu machen, so wirkte auch die Kriegszeit am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts für die Erziehungsanstalten in ähnlicher Weise. Dies geschah um so mehr, da sich in denselben bei Lehrern und Schülern ein reger, deutscher Patriotismus zeigte. Zog doch aus einem derselben im Jahr 1813 fast die ganze erste Classe mit dem feierlichen Segen des Inspectors unter die Schaaren der Freiwilligen. Auch die auf die Freiheitskriege folgende Periode des wiedererwachenden Glaubenslebens konnte diese Stellung der Brüderinstitute nur fördern, da das, was man damals suchte, Herzenschristenthum ohne confessionell kirchliche Schranken, hier in einer zumal für die Jugend geeigneten, einfach kindlichen Gestalt gefunden wurde. Für die Brüderinstitute selbst aber erwuchs aus dieser regeren Berührung mit weiteren Lebenskreisen der große Vortheil, daß man seinen Gesichtskreis, namentlich in didaktischer Hinsicht, was Stoff und Methode betrifft, erweiterte, auch in Bezug auf Kunstübung und Pflege der körperlichen Ausbildung sich eine höhere und freiere Aufgabe stellen lernte und so in einen allseitigen Wetteifer trat mit den besonders durch die pestalozzische Anregung allenthalben sich hebenden anderweitigen Schulen und Instituten, öffentlichen und privaten. Wie man sich nicht geschämt hatte, im einzelnen von Dessau zu lernen, so jetzt eben so wenig von Ifferten. So sind besonders seit dem Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts, namentlich seit den Kriegsjahren, diese Pensionsanstalten in einer frischen Weise aufgeblüht. Theils entstand an ein und demselben Ort ein Institut für Knaben und Mädchen, meist unter gleicher Inspection, theils in verschiedenen Gemeinen das eine oder das andere, einige wenige wurden auch außerhalb der Brüdergemein-Orte auf dem Lande oder in Städten gegründet, wie dies bei jenem Uhyster und dem Barby'schen Pädagogium früher der Fall war. Einige haben fortwährend bestanden und bestehen noch in Blüte, wie die Knabeninstitute zu Neuwied, Niesky, Königsfeld in Baden, und die Mädcheninstitute zu Neuwied, Montmirail, Gnadenfrei, Gnadenberg, Gnadau, andere haben fühlbare, äußere und innere Wechsel durchgemacht, oder sind aufgehoben worden, wie die Institute zu Gnadenfeld, weil örtliche oder persönliche Ursachen ihr Bestehen untergruben. Es ist fast keine der 16 Brüdergemeinen des europäischen Festlandes, welche nicht ein solches Institut entweder gehabt hat oder noch hat. Ebenso sind einige in England und Nordamerika von langem Bestehen und gutem Ruf. Nach dem Synodalverlaß von 1857 sind gegenwärtig in Deutschland und den Nachbarländern in 12 Knaben- und 18 Mädcheninstituten 500 Knaben und 700 Mädchen in Pflege der Brüder, mit 90 Lehrern und 130 Lehrerinnen, in England in 5 Knaben- und 9 Mädcheninstituten zusammen etwa 350 Zöglinge, unter 22 Lehrern und 31 Lehrerinnen, wozu in Folge der dortigen Verhältnisse noch circa 800 Tagesschüler und 2700 Sonntagsschüler kommen, in Nordamerika werden in 3 Mädchen- und 1 Knabeninstitut 600 Zöglinge mit 90 Lehrern und Lehrerinnen gezählt. Das Mädcheninstitut zu Salem in Nordcarolina hat allein 230 Zöglinge mit 25 Lehrerinnen.

Dagegen sind die Ortsschulen der einzelnen Gemeinen, nach Verhältnis der geringen Einwohnerzahl dieser Orte, überall sehr klein; desto zahlreicher aber wiederum die in den letzten Jahrzehnden sehr angewachsenen und sorgfältig gepflegten Schulen auf den Missionen der Brüder, unter welchen auch einige — je eine für eine größere Mis-

sionsprovinz — über das Niveau der gewöhnlichen Elementarschule sich erheben und zur Heranbildung von Schullehrern und Missionsgehülfen aus den Eingebornen dienen. Diese Schulen auf den Missionen liegen indes hier außer unserm Gesichtskreis, und ebenso die auf ganz anderen nationalen Grundlagen gebauten Brüderpensionen in England und Amerika. Endlich haben für weitere Kreise ebenfalls kein so großes Interesse die beiden höheren Unitäts-Institute, das Pädagogium, nunmehr 50 Jahre zu Nisky in der Oberlausitz bestehend, und das theologische (und pädagogische) Seminar, seit 1818 zu Gnadenfeld in Oberschlesien. Zumal das letztere ist in seiner Bestimmung ganz auf den Kreis der Brüdergemeinen beschränkt und nimmt daher keinen auswärtigen Studirenden auf, so daß hier die Bemerkung genügt, wie innerhalb eines Trienniums von circa 20 Studirenden unter Leitung von 3 oder 4 Lehrern ein gedrängter, aber das Wesentliche umfassender, theologischer Cursus absolvirt wird, mit Einschluß der für den künftigen Beruf dieser jungen Leute erforderlichen pädagogischen und didaktischen Vorbildung. Die äußere Gestalt des Instituts ist die eines Convicts, ähnlich dem Tübinger Stift, doch freier, der theologische Standpunct der der Brüdergemeine auf zinzendorfisch-spangenbergischem Grunde, und somit dem der positiv biblischen „neueren gläubigen Theologie" am meisten verwandt, im Sinn des lebendigen und fortschreitenden Consensus der beiden evangelischen Lehrtropen, mit vorwiegend lutherischer Bestimmtheit. Das Nähere über dies Institut s. in der oben citirten zur Erinnerung an die Jubelfeier des hundertjährigen Bestehens desselben veröffentlichten Schrift: Das theologische Seminarium der evangelischen Brüderunität u. s. w. 1854. Gnadau bei H. L. Menz. Ebenso giebt in Betreff des anderen Instituts, des Pädagogiums, nähere Auskunft die 1859 erschienene, bereits mehrfach citirte Schrift: Geschichte des Pädagogiums der Brüder-Unität.

Das Pädagogium ist im wesentlichen den Gymnasien, von Unter-Tertia an aufwärts, parallel, und seiner christlich religiösen Stellung nach den neuerlich entstandenen „christlichen Gymnasien" oder dem Pädagogium des Rauhen Hauses am nächsten verwandt. Es nimmt auch fremde Zöglinge auf, besonders in den beiden unteren Classen. In der gesammten äußeren und inneren Einrichtung ist es den sogleich zu schildernden niederen Pensionsinstituten für Knaben gleichartig.

Bleiben wir nun bei den Pensionsinstituten der Brüder in Deutschland und den Nachbarländern, sowohl für Knaben als für Mädchen, näher stehen, so ist zwar auch unter diesen eine nicht geringe Mannigfaltigkeit, sofern einige, außerhalb des deutschen Sprachgebiets gelegen, wie die Mädchenpensionen in Montmirail bei Neufchatel und zu Montauban, das Knabeninstitut zu Lausanne, theilweise oder ganz auf den Gebrauch der fremden Sprache angewiesen sind, zu deren Erlernung eben die Zöglinge großentheils in diese Anstalten geschickt werden, was denn wenigstens auf den Schulplan einen modificirenden Einfluß übt. Dasselbe gilt von solchen Instituten in Deutschland, wie die zu Neuwied u. a., welche hauptsächlich von Engländern und französischen Schweizern, um der Erlernung der deutschen Sprache willen, besucht werden. Hier kann denn durch die nothwendige Rücksicht auf die Nationalität der Zöglinge auch die Erziehungsweise wohl eine gewiße Modification erleiden. Gleichwohl überwiegt in diesem ganzen Gebiet das Gleichartige weit die untergeordneten Verschiedenheiten. Während die englischen und amerikanischen Brüder-Institute unter der Leitung der betreffenden Provinzialbehörden stehen, ist die Oberaufsicht der vorhergenannten im Innern und Aeußeren dem Erziehungsdepartement der Unitäts-Aeltesten-Conferenz zu Berthelsdorf bei Herrnhut übertragen (seit der Synode von 1818). Dasselbe entscheidet über Gründung neuer Institute, Erweiterung oder Aufhebung bestehender, besetzt die Stellen der Inspectoren und Oberlehrer, steht mit den ersteren in fortwährender Correspondenz, und empfängt von ihnen regelmäßige Rechnungsablegung. Auch finden von Zeit zu Zeit Visitationen durch Mitglieder des Erziehungsdepartements statt. In ökonomischer Hinsicht steht jedes Institut zunächst selbständig da, aber die wohlha-

benderen sind gehalten, jährliche Beiträge zum gemeinen Besten an die Oberbehörde zu geben. Die Gehalte der Inspectoren, Lehrer und Lehrerinnen sind im allgemeinen gleich und nur auf das Bedürfnis berechnet. Ebenso, mit nur einzelnen Ausnahmen, die Pensionen für die Zöglinge, welche noch geringer sein würden, wenn nicht das Grundprincip der brüderischen Erziehung eine verhältnismäßig große Anzahl von Angestellten erforderte. Es ist dies, ohne daß, wie seit Pestalozzi mehrfach der Fall ist, gerade der Name „Familie" regelmäßig gebraucht würde, doch eben dasjenige einer christlichen Familien-Erziehung. Die Leitung jedes Instituts hat ein „Inspector," welchem nur in größeren ein „Hausvater" zur Seite steht, der dann die ökonomische Verwaltung unter Oberaufsicht des ersteren führt. Ein Mitinspector oder „Pfleger" (Seelsorger) ist dagegen an einigen Instituten des Inspectors nächster Gehülfe bei der inneren Leitung, ebenso in Mädcheninstituten eine Directrice oder erste Lehrerin, eine Stellung, in welcher auch ältere, verwitwete Frauen öfters das nächste hausmütterliche Amt versehen. Die Lehrer empfangen ihre Vorbildung theils in dem Pädagogium und Seminarium der Brüderunität, theils werden auch Nichtmitglieder der Brüdergemeine aus befreundeten Kreisen angestellt, Candidaten der Theologie oder auf Schullehrerseminarien gebildete junge Männer. Außerdem sind aber auch noch Unterlehrer oder Aufseher angestellt, welche meist aus den Brüderhäusern der Gemeinen in diesen Dienst übergehen und hier für den Missionsberuf, besonders für die Leitung der Missionsschulen praktisch ausgebildet werden. In den Mädcheninstituten unterrichten außer dem Inspector und einzelnen verheiratheten Lehrern nur Lehrerinnen, für deren Ausbildung aber die Brüdergemeine kein eigenes Seminar hat, und die daher entweder in den Anstalten selbst zugezogen und durch Privatunterricht weiter gefördert werden, oder von auswärts her gesucht werden müßen.

Die Zöglinge sind in Gesellschaften von 10—15 eingetheilt, welche zusammen wohnen, während zu den Mahlzeiten und zur Nachtruhe, meist auch zur Morgenandacht, das ganze Institut zusammen kommt. Jede Gesellschaft ist einem Ober- und einem Unterlehrer zur besonderen Aufsicht übergeben, welche sich je nach Befähigung und Bedürfnis in Erziehung und Unterricht theilen. Dem letzteren sind durchschnittlich 6—7 Stunden täglich gewidmet, den Vorbereitungen und Repetitionen 3—4, den Mahlzeiten und der Erholung, zum Theil wo möglich im Freien 5—6, dem Schlaf 8—9. Das Turnen ist in den Knabeninstituten jetzt allgemein Lehrgegenstand, wo es sein kann auch das Schwimmen; in vielen finden auch regelmäßige militärische Exercitien statt, jedoch in einer den kindlichen Frohsinn nicht beengenden Weise. Häufige freie Spiele und Spaziergänge, in den Ferien auch größere Fußreisen, werden mit Vorliebe gemacht, erstere auch von den Mädchen. Der Umgangston zwischen Lehrern und Zöglingen ist ein vorwaltend freundlicher, vertrauensvoller. Die nöthigen Strafen sind möglichst einfach, nur in seltenen Fällen körperlich. Jemehr hier der Erzieher mit der Jugend lebt, und, selbst meist noch jung, sie versteht, desto weniger bedarf es im allgemeinen einer harten Zucht. Was Baur (Grundzüge der Erziehungslehre S. 37) mit Recht wünscht, findet sich hier oft recht lebendig verwirklicht: „eine Schule, in welcher, unter der oberen Leitung eines älteren Mannes, jüngere Männer dem Erziehungsgeschäft ihre Kraft widmen" — „das schöne Bild einer Familie, in welcher der Vorsteher als der Vater erscheint, die jüngeren Lehrer als die älteren Geschwister der Zöglinge." Allerdings ist hier öfters ein zu jugendliches Alter eintretender Lehrer, sowie ein noch jetzt mitunter zu häufiger Wechsel derselben ein Hindernis für die rechte Erfahrungsreife der Erzieher. Indes hat theils der Inspector um so mehr bestimmenden Einfluß, theils kommt die gleiche Vorbildung der meisten Lehrer in diesen Instituten selbst und hernach im Pädagogium und Seminarium der Brüderunität zu Hülfe, und am tiefsten wirksam ist endlich wohl der den Einzelnen wie das Ganze tragende Gesammtgeist der Brüdergemeine, welcher den Erzieher nicht sowohl auf individuelle Einfälle und Experimente anweist, sondern ihn von vorn herein auf den freien, aber festen Grund langerprobter Erfahrung

und enger Gemeinschaft des Glaubens und Lebens, Denkens und Handelns stellt. Es ist hier ohne Namen und Form eine solche Corporation für Erziehung und Unterricht, nach Art der Brüder des gemeinsamen Lebens, vorhanden, wie Dr. Wiese*) sie für weitere Kreise wünscht. Derselbe hebt sehr wahr hervor, wie dieser tiefe und breite Grund christlichen Gemeinlebens in Familie und Kirche für diese Institute der Brüdergemeine von so großer Bedeutung und durchgreifendem Segen ist. Hier wurzelt namentlich die Seele ihrer, wie aller wahren Jugendbildung, die christlich-evangelische Erziehung, und kann sich so immer mehr zu dem gestalten, was sie sein soll: eine Zucht der Liebe zur Liebe und der Wahrheit zur Wahrheit, nach Palmers schönem Ausdruck. Ein großer Segen dieses Verhältnisses ist der, daß es infolge davon weniger der ausdrücklichen Betonung des christlichen Namens und der ängstlichen Durchsetzung besonderer Maßregeln bedarf, wodurch so leicht die Einfalt und Freiheit gestört wird, ohne welche das jugendliche Leben nicht gedeihen kann. Dafür wirken auf den Einzelnen um so kräftiger und oft überraschend die zahlreichen unmerklichen Einflüsse des öffentlichen Gottesdienstes der Gemeine, an dem die Zöglinge theilnehmen, der einfachen kurzen täglichen Hausandachten, der freien individuellen Seelenpflege, des einfältigen und kindlichen Geistes der brüderischen Religiosität, endlich des stillen, geordneten Lebens der kleinen Gemeinen, welches die meisten dieser Institute umgibt. Ohne verschlossene Thüren und streng polizeiliche Aufsicht, wie dies in größeren Städten für ein wohlgeordnetes Institut immer mehr oder weniger nothwendig ist, kann die Jugend in dieser verhältnismäßig ländlichen Zurückgezogenheit sich frei und fröhlich bewegen. Die kleinere Zahl macht eine geordnete Aufsicht dabei um so leichter und erlaubt jene specielle und lebendige Berücksichtigung der Individualitäten, über deren Mangel, auch in Yverdon, Ramsauer in der vortrefflichen „Kurzen Skizze" seines pädagogischen Lebens klagt (S. 26). Dabei wirkt der fortwährende Umgang der Zöglinge mit dem Erzieher in Arbeit und Spiel, durch das unmittelbare Beispiel und das freie Wort in stiller, aber erfolgreicher Weise, ohne daß doch, wie Ramsauer ebenfalls rügt, der Lehrer dadurch übermäßig angespannt und so ermattet würde, weil es hier in der Regel an Hülfskräften nicht fehlt. Ebenso ist die tägliche, freie Lebensgemeinschaft der Zöglinge untereinander, zumal diese nach Alter und Fähigkeiten in verhältnismäßig kleine Gesellschaften ziemlich genau vertheilt sind, ein kräftiges Bildungsmittel, welches um so wohlthuender wirken kann, weil es an der nothwendigen Wiederzurückführung des kindlichen Gemüths in den Lebensgrund der Familie, der elterlichen und geschwisterlichen Liebe, nicht fehlt. Ein- oder zweimal im Jahr ist durch, übrigens verhältnismäßig kurze, Ferien dazu die Gelegenheit gegeben, und dadurch wird auch dem Leben im Institut immer aufs neue wieder ein Segenselement des Familienwesens und des Familientones zugeführt.

Durch das Zusammenwirken aller dieser Umstände kann diese Erziehung einen Gesammtton echt christlichen, innigen und doch freien, ernsten und doch ungekünstelten Gemeinschaftslebens bekommen, wie die Jugend, zumal unsere deutsche, dessen zu ihrer gesunden Entwickelung bedarf, und welcher daher allerdings in den Instituten, wo der vaterländische Typus am reinsten ausgeprägt ist, auch am lebendigsten sich findet. Wo die Zöglinge meist Ausländer, besonders Engländer, sind, macht sich sofort ein mehr gesetzliches Element nothwendig, aber dasselbe kann erfahrungsgemäß, wenn es nur richtig erfaßt wird, gleichwohl in den Grundton des oben geschilderten Geistes recht wirksam aufgenommen werden. Die Geschichte und Erfahrung hat aber auch das unzweideutig in diesen Kreisen gelehrt, wie alle jene angeführten äußeren Vortheile des Erziehungssystems unwirksam werden, wenn die Seele desselben, der lebendige, christlich-evangelische Geist unter den Führern der Jugend, entweicht oder krankt. Dies ist die

*) Vgl. deutsche Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben, 1851: Ueber die Stiftung neuer christlicher Gymnasien, S. 146 ff., ein werthvoller Aufsatz, auf welchen wir im Folgenden noch mehrfach hinzuweisen Gelegenheit haben werden.

Ursache des periodischen oder gänzlichen Verfalls manches von diesen Brüderinstituten geworden, auf welche dann Klagen über Unordnung und Zwiespalt, Disharmonie nach allen Seiten, wie Ramsauer sie in Bezug auf das pestalozzische Institut und um des gleichen Mangels willen führt, ebenfalls ihre volle Anwendung fanden. Und das am meisten dann, wenn zu diesem negativen noch ein positiver Abweg kam, wie dort das Jagen nach Ruhm und Einfluß, so hier mitunter ein pecuniäres Interesse, dessen verderbliche Wirkung auf alle solche Privatinstitute Raumer*) in seiner, übrigens doch zu ungünstigen, Beurtheilung derselben mit Grunde hervorhebt. Zumal in diesem eng verbundenen, kirchlich und social festbasirten, pädagogischen Lebenskreis, wo es sich nie um eigentlich persönliche und materielle Interessen handeln kann, vielmehr der geschichtliche und bekenntnismäßige Zweck des ganzen Werks in allen seinen Zweigen ein so ganz anderer, geistiger und geistlicher ist, war jedes weltlich eigensüchtige Treiben der Art eben so grundlos als verderblich. Es ist auch immer nur Ausnahme geblieben, und im allgemeinen ist vielmehr in den letzten Jahrzehnden ein kräftiger Hauch neuen und gesunden Lebens aus dem innersten Herzen des Werkes in dessen einzelne Theile gedrungen. Durch Gottes Gnade hat sich dasselbe, vermittelst einer durchgreifenden Erweckung an dem hauptsächlichen Herd dieser ganzen Jugendbildungsthätigkeit, im Pädagogium zu Niesky, (1841) aus seinem eigenen, göttlichen und geschichtlichen Grundprincip heraus erneuert und zu verjüngter Blüte erhoben. Unter dem Einfluß dieses Geistes hat es sich aufs neue (an mehreren Puncten) lebendig erwiesen, wie das brüderische Erziehungswerk seine Abstammung von dem hallischen zwar nicht verläugnen kann und will, wohl aber dessen Abirrungen in freudlos peinliche Gesetzlichkeit vermeidet, und statt dessen eine Richtung auf einfältig kindliche und regsam verständige, christliche Jugendbildung verfolgt, in welchem es an dem großen Pädagogen der alten Brüderkirche, Comenius, ein helles Vorbild hat. Schwarz (Gesch. d. Erziehung, 1. Aufl. II., 427) hat nicht ganz Unrecht, wenn er zwei Richtungen der Erziehungsthätigkeit, die eine von außen nach innen, die andere von innen nach außen gehend, unterscheidet, und durch die ganze Geschichte beide verfolgend, in die zweite Kategorie, wie überhaupt die echte, christlich evangelische, so insonderheit die brüderische Erziehungsidee stellt. In diesem Sinne vergleicht er, (a. a. O. I., S. 222) die Anstalten der Brüdergemeine mit den pythagoreischen Vereinen, unter dem Gesichtspunct jener tiefen, inneren Harmonie eines heilig geordneten, „musikalisch bildenden" Familiengeistes, welcher das Ganze auf sanfte, aber starke Weise durchdringend trägt und leitet. Jedenfalls ist damit das Ideal richtig bezeichnet, welchem die Erziehung der Brüdergemeine kraft ihrer allereigensten, inneren Bestimmtheit unermüdet nachzutrachten berufen ist. Die Erreichung dieses Ziels ist Gabe der Gnade Gottes. Hierin, wie in der ganzen bisherigen Schilderung, liegt klar ausgesprochen, daß die Stärke dieses Systems der Jugendbildung in der Erziehung hauptsächlich liegt, und dies bestätigt auch die Erfahrung vieler in den verschiedensten Lebenskreisen, welche in jenen Anstalten wirksame Eindrücke empfangen haben, die sie zeitlebens begleiten. Namentlich wird der Segen derselben für das weibliche Geschlecht und die verborgene Wirksamkeit seines mütterlichen Waltens im Hause und in der Familie nicht gering angeschlagen werden dürfen. Von einem kindlich evangelischen Geist durchdrungene deutsche Gemüthsinnigkeit ist hier der Träger oft schwer verfolgbarer, aber weithinreichender Segenswirkungen, auch in Gebieten, welche sonst mit der Brüdergemeine und ihrem Wirken in gar keiner Verbindung stehen.

Wenn gleichwohl die Zahl dieser Institute und ihrer Zöglinge vergleichungsweise immer nur eine beschränkte genannt werden kann, so hat dies verschiedene Ursachen.

*) Gesch. der Pädagogik, Theil 3, Abth. 1. S. 17 ff. Jedenfalls treffen wir die meisten der dort herborgehobenen Nachtheile in den Brüderinstituten nicht, weil sie eben nur ad extra Privatanstalten sind, ad intra und wesentlich aber nicht, sondern von einem starken und sicheren Gemeinschaftsband äußerlich und innerlich getragen.

Theils sind die pädagogischen Kräfte der Brüdergemeine nicht eben zahlreich, und sie bedürfte eines kräftigeren Zuzugs Gleichgesinnter aus anderen Kreisen, um ihre Seile weiter spannen zu können. Theils ist wohl die äußerlich etwas isolirte Stellung, wie der Brüdergemeine überhaupt, so auch dieses ihres pädagogischen Treibens von Einfluß, um so mehr da sie ihrerseits gegenüber einem prahlerischen Selbstruhm, wie ihn Basedows Philantropin in die Welt hinaus erschallen ließ, oder auch nur jenem feurig betriebsamen Trachten eines Pestalozzi nach dem Interesse einflußreicher Personen für seine Sache, oft beinahe in das entgegengesetzte Extrem der ängstlichen oder gleichgültigen Zurückhaltung zu gerathen in Gefahr ist. Zudem kann in der gegenwärtigen Zeit auch wohl die confessionelle und hochkirchliche Geistesströmung mitunter sonst christlich gesinnte Eltern abhalten, ihre Kinder hieher zu geben, wo sie dafür allerdings keine Nahrung finden. Endlich sind auch die Kosten für die Unterhaltung eines Zöglings bei aller Einfachheit des Lebens in diesen Instituten doch von der Art, daß viele Eltern andere Bildungswege vorziehen müßen. Es sind im allgemeinen mehr die höheren Schichten der Gesellschaft, theils der Adel, theils und hauptsächlich der wohlhabende Bürgerstand, die kaufmännischen und Beamtenkreise, aus denen die Brüderanstalten sich rekrutiren. Aber abgesehen von dem allen dürfte vielleicht die Ursache des verhältnismäßig beschränkten Besuchs derselben nicht am wenigsten in dem verbreiteten Urtheil zu suchen sein, daß sie zwar, wie gesagt, für die Erziehung, zumal in den jüngeren Lebensstadien, Dankenswerthes leisten, dagegen in Beziehung auf den Unterricht zu wenig. Man lerne in ihnen nicht genug. Eben dies ward schon vor mehr als hundert Jahren, wie wir hörten, von tüchtigen Männern in der Sache selbst beklagt. Zwar hat sich nun hierin unläugbar viel im Laufe der Zeit geändert und gebessert, und Dr. Wiese giebt (a. a. O.) den Brüderanstalten das Zeugnis, daß sie im wesentlichen ihre Zöglinge eben so weit brächten als andere Schulen; aber gleichwohl ist nicht zu verkennen, daß gerade der Unterricht im allgemeinen nicht die starke Seite derselben ist. Es liegt dies nicht nur an einer gewißen Abneigung des herrnhutischen Geistes überhaupt gegen ausgebildete, streng systematische Wissenschaft und straffe, theoretisch durchgebildete Methode — obwohl dies nicht zu übersehen ist —, sondern vielfach auch an den Verhältnissen und der in mancher Beziehung immerhin unvollkommenen Ausrüstung dieses ganzen Erziehungswesens. Die Lehrer sind leicht zu jung, doch mehr theologisch als pädagogisch vorgebildet, wie dies im franckischen Institut auch der Fall war, dabei zu häufigem Stellungswechsel unterworfen, und zum größten Theil nicht für das ganze Leben auf den pädagogischen Beruf angewiesen. Er giebt für die meisten nur das präparatorische Schulmeister-Jahrzehnd ab, durch welches Luther den rechten Pfarrer zu diesem seinem kirchlichen Amt tüchtig gemacht wissen wollte. Noch größer sind die Mängel, wie schon angedeutet, auf weiblicher Seite, wo es an der gehörigen Vorbereitung den Lehrerinnen oft nur zu sehr fehlt. Die Folge davon ist, daß namentlich manche Mädcheninstitute der Brüder, periodisch wenigstens, an einer wirklich großen Unordnung und Haltlosigkeit in didaktischer Hinsicht gelitten haben. Und in minderem Grade ist Aehnliches auch von manchen Knabeninstituten von Zeit zu Zeit mit Grunde beklagt worden. Am wenigsten kann man unter diesen Umständen den Brüderinstituten nachrühmen, daß sie durch selbständige Leistungen und schriftstellerische Arbeiten das didaktische Gebiet bereichert hätten. Sind einzelne Erzeugnisse dieses Kreises ihrer Zeit zu Anerkennung und Gebrauch auf anderen Schulen gekommen, wie Seidlitzens Lehrbuch der Geographie, die Krümmer'schen Wandkarten u. dgl., so kann dies im allgemeinen doch nicht in Betracht kommen. Das Ansehen eines gewißen autodidaktischen Idiotismus bleibt diesen Anstalten leicht im Urtheil des Mannes vom Fach sowohl, als solcher Eltern, welche, wie die Mehrzahl pflegt, mit dem Auge des Welt- und Zeitgeistes mehr auf das Aeußere sehen als auf das Innere. Tiefer betrachtet dagegen hat die Sache allerdings auch eine andere Seite, wonach sich das Urtheil einigermaßen modificiren kann und wird. So ist ja, was die mangelnde schriftstellerische Productivität betrifft, in unserer Zeit das Erfahrungszeugnis

laut genug vorhanden, daß auf diesem Wege verhältnismäßig immer nur in geringem Maße wahre Hülfe geschafft wird. Im Gegentheil, wie mancher Erzieher vergeudet seine Kraft in eitler und überflüßiger Schriftstellerei! Ferner werden ja seit zwanzig Jahren die Stimmen immer lauter und zahlreicher, welche auf Vereinfachung des Unterrichtsstoffs dringen und gegen den Götzendienst mit der Methode, gegen den einseitigen Intellectualismus überhaupt, Zeugnis geben, von welchem die ganze moderne Jugendbildung beherrscht werde. Aber der Fehler ist viel älter, fast so alt als die evangelische Kirche. Man denke an den Rector Sturm von Straßburg und sein Bildungsziel. Zumal in Ansehung der Mädchenbildung kann wohl nicht geläugnet werden, daß die gangbaren Anforderungen an dieselbe, wonach ein oft nur zu oberflächliches Vielwissen und Alleskönnen erzielt werden soll, vielmehr eine gründliche Verbildung nach sich ziehen müßen. Man kann nicht wahrer und kräftiger dafür zeugen, als dies in Raumers Pädagogik (III., 2, S. 164 ff. 234) geschehen ist. Ja man sagt nicht zu viel, wenn man behauptet, daß überhaupt Mädcheninstitute an und für sich etwas ungehöriges und nur ein nothwendiges Uebel seien, veranlaßt allein durch tiefe, religiös-sittliche und sociale Störungen im öffentlichen und häuslichen Leben. Und damit ist denn gegeben, daß, so gewiß Ordnung und Gründlichkeit in dem Wenigen, Ausgewählten, was ein solches Institut seinen Zöglingen mit wahrer, mütterlicher Weisheit und Treue darzubieten hat, herrschen muß, doch das Schlußurtheil über den Werth desselben sich überhaupt nicht sowohl zu richten hat nach der Mannigfaltigkeit und dem Glanz des Unterrichtssystems, als vielmehr nach dem bestimmenden Erziehungsprincip, dem Geist, der das Ganze trägt, ob derselbe in einer der Familie, als der eigentlichen Heimat des Mädchens, verwandten Lebensluft wahre Herzens- und Gemüthsbildung im evangelischen Sinne zu schaffen vermag oder nicht. Etwas anders stellt sich das Verhältnis natürlich bei der Knabenerziehung. Aber doch gehen die vorhererwähnten Klagen zunächst immer auf diese, und wahrlich mit Grund. Die Erziehung im Unterricht tritt auch hier zu sehr zurück, wie Wiese offen bekennt (a. a. O. S. 152), der in seinen Briefen über englische Erziehung dringend gemahnt hat, nicht bloß das Wissen, sondern mehr noch das Können, das zu arbeiten Wissen und das Lernen-Können zum Ziel des Unterrichts zu nehmen. Wer kann besser aus Erfahrung bezeugen, daß geniale oder streng systematische Methode nicht die Gewähr für ächte Erkenntnisbildung, geschweige für wahre Bildung des ganzen Menschen giebt, als ein Zeller oder Ramsauer (a. a. O. S. 33), dessen goldene Worte: „siehe beim Erzieher und Lehrer mehr auf das, was er ist, als auf das, was er kann und weiß", in der That auch ein Schild sind für diese Brüderinstitute, in welchen nach diesem seinem Grundsatze verfahren wird. Und dasselbe gilt von der oft gemachten wahren Bemerkung über den eigenthümlich belebenden und bildenden Einfluß, welchen es auf die Schüler hat, wenn der Lehrer selbst noch mit ihnen fortlernt, die ringende Anstrengung, aber auch rege Begeisterung, welche damit Hand in Hand geht, und so befruchtend wirkt, zumal wo, wie hier, der Unterricht überhaupt in einer so engen Verbindung mit der Erziehung steht.

Allerdings ist, auch dies alles zugegeben, die Stellung dieser Anstalten in neuerer Zeit darum eine ungünstigere, weil sie entweder gar nicht, oder doch nur unvollständig in die Unterscheidung der humanistischen und realistischen Bildung eingegangen sind, und die meisten von ihnen weder ausschließlich auf das Gymnasium, noch ausschließlich auf die Realschule vorbereiten. Aber theils ist diese Unterscheidung ja überhaupt, wenn nicht die Gesammtbildung eine verkrüppelte werden soll, nicht zu überspannen, und das am allerwenigsten in den früheren Lebensstadien, mit welchen es die Brüderinstitute vorwiegend zu thun haben. Anderntheils aber fehlt doch bei diesen die Rücksichtnahme auf verschiedene Bildungswege nicht ganz, und findet in mehrfacher Beziehung auch innerhalb eines und desselben Instituts für die Einzelnen statt. Zum Theil werden die Knabenerziehungsanstalten der Brüder als Progymnasien bezeichnet werden dürfen, welche bis an oder in Unter-Tertia vorbereiten. Andere, namentlich die nicht rein deutschen,

haben eine mehr realistische Färbung, und diese Richtung hat in neuerer Zeit auch in mehreren deutschen Instituten zugenommen, je nach Bedürfnis der Zöglinge.*) Eine Eigenthümlichkeit des Unterrichtssystems in fast allen ist, daß, nach dem Vorgang der franckischen Institute, die einzelnen Zöglinge nicht in allen Gegenständen derselben Classe, sondern je nach ihren Fortschritten in den einzelnen Fächern einer höheren oder niederen angehören. Ebenso findet nur ausnahmsweise das Element des Fachlehrerthums statt, nirgends ist es vollständig durchgebildet. Beides ist für die innige Verbindung des Unterrichts mit der Erziehung, wie sie hier Princip ist, wesentlich und wichtig, aber zugleich das erste für die speciellere Berücksichtigung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Schüler, das zweite für die Lebendigkeit und Allseitigkeit des Unterrichtslebens überhaupt von Bedeutung, und so vielfach auch der Schule als solcher förderlich. Folge davon ist, daß gerade auch Schwächere oder Vernachläßigte in diesen Instituten leichter als anderwärts gefördert und gehoben werden, überhaupt wohl eine gleichmäßigere Durchschnittsbildung in den verschiedenen Fächern erreicht wird und der Einzelne aus der individualisirenden Lehrweise, sowie aus der Beaufsichtigung und Unterstützung auch des Arbeitens außer den Schulstunden, leichter die Fähigkeit ins Leben mithinübernimmt, sich selbst fortzubilden und, wo es sein muß, auf mannigfaltige und neue Objecte der Arbeit einzugehen. Dagegen dürften hervorragende Größen in irgend einem besonderen wissenschaftlichen Fach, oder in dem höheren wissenschaftlichen Gebiet überhaupt, im ganzen nur selten aus diesen Schulen hervorgehen, zumal da in denselben aus dem Genie als solchem viel weniger als sonst oft gemacht, der ausgezeichneten intellectuellen Kraft als solcher kein Weihrauch gestreut wird.

So sind nach allem Mängel und Vorzüge der Brüderinstitute sehr nahe mit einander verbunden und beide untrennbar gegeben mit der scharf ausgeprägten Eigenthümlichkeit des Geistes und göttlich geschichtlichen Berufes der Brüdergemeine überhaupt inmitten der evangelischen Kirche. Dieselbe steht nach der pädagogischen Seite hin als ein christlicher Orden für Jugendbildung da, ähnlich ihren Vorläufern, den Brüdern des gemeinsamen Lebens, mit einem echt christlich evangelischen, nicht jüdisch nomistischen, noch auch ethnisirend weltlichen Bildungsideal, bereit, von ihrem sicheren, centralen Standpuncte aus in die mannigfachen Aufgaben der Jugendbildung nach Geist und Leib einzugehen, aber vorzugsweise auf die Herzens- und Gemüthsbildung, sowie auf tüchtige Ausrüstung für ein praktisch wirksames Leben gerichtet, voll Achtung und Liebe für Nationalität und Individualität, aber weder von der Besonderheit Eines pädagogischen Führers, noch von der Schranke eines Volksthumes abhängig, sondern allenthalben bestrebt, das höchste und allgemeine Bildungsziel der echten Humanität in Christo im Auge zu behalten, durch innige persönliche Hinweisung jedes einzelnen zu Christo als

*) Am entschiedensten Progymnasium ist das Knabeninstitut zu Nisky, mit circa 90 Zöglingen und 15 Lehrern und Hülfslehrern; Latein, Französisch, Deutsch, Zeichnen 6 Classen; Religion, Geschichte, Geographie, Rechnen 5; Mathematik 3; Naturgeschichte 2 u. s. w. Aehnlich das Institut zu Gnadenberg bei Bunzlau, mit 40 Zöglingen und 3 Classen und 1 Selecta, welche ungefähr der Unter-Tertia auf den preußischen Gymnasien entspricht. Dagegen sind mehr realistischen Zuschnitts die Institute zu Neuwied (90 Zöglinge, meist Engländer, 14 bis 15 Lehrer; Französisch, Deutsch, Religion, Geographie, Geschichte, Rechnen 6 Classen; Schreiben, Zeichnen, Mathematik 4; Latein 3; Englisch, Naturgeschichte 2; Chemie, Physik 1), zu Ebersdorf bei Lobenstein (40 Zöglinge, Engländer und französische Schweizer, 4 Classen in Rechnen und Mathematik, Physik und Chemie; 3 in Schreiben, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Französisch, Religion; Latein nur für einen Theil der Zöglinge), zu Lausanne (50 Zöglinge, deutsche Schweizer, 4—5 Classen in denselben Gegenständen), zu Christiansfeld (30 Zöglinge, Dänen, Norweger, Schweden, 6 Classen für deutsche Sprache, sonst meist 3), zu Zeyst bei Utrecht (25 Zöglinge, Holländer und Engländer, 4 Classen), zu Königsfeld in Baden (50 Zöglinge, französische Schweizer und Badenser, 3—5 Classen), endlich das Institut für die Missionarkinder in Klein-Welke bei Bautzen (mit 50 Zöglingen, und 3—5 Classen für Deutsch und Englisch, Schreiben und Rechnen, Geschichte und Geographie, Religion; Latein 3 Classen).

gottmenschlicher Person und durch Normirung alles einzelnen in Schule und Leben nach Christo als gottmenschlichem Princip. Wenn das Gebiet, in welchem die Brüderanstalten diesem ihrem Ziel nachjagen, vorzugsweise das der früheren Jugend, das zwischen dem eigentlichen Elementarunterricht und dem höheren wissenschaftlichen liegende Stadium ist, so ist eben dafür ihr Charisma ausreichend und geeignet, und sie haben neben den übrigen privaten und öffentlichen Instituten ihre berechtigte und gesegnete Stellung.

H. Plitt.

Herrschsucht, s. Verträglichkeit.

Herz, s. Gemüth.

Hessen. Kurhessen. Eine gedrängte Darstellung des kurhessischen Schulwesens, wie es augenblicklich ist, zu geben, wird dadurch schwierig, daß von dem dazu nothwendigen Material aus der neueren Zeit nur weniges gedruckt vorliegt. Es mußte daher das Einzelne mühsam zusammengetragen werden, um ein möglichst der Wahrheit getreues Bild zu gewinnen. Dennoch wagt der Verfasser dieses Artikels nicht, überall und namentlich, wo es statistische Verhältnisse betrifft, für die Genauigkeit seiner Angaben einzustehen. Ein allgemeines Schulgesetz, welches das gesammte oder auch nur das Volksschulwesen ordnete, giebt es nicht. Die nach 1831 wiederholt gemachten Versuche, auf gesetzlichem Wege die Verhältnisse der Volksschulen festzustellen, scheiterten an der Differenz zwischen Staatsregierung und Ständeversammlung, sowie an der Verschiedenheit der Principien, welche in dieser selbst sich geltend machten, indem ein Theil die Schulen ausschließlich dem Staate zuweisen, ein anderer wenigstens die Volksschulen von der bürgerlichen Gemeinde abhängiger machen, und ein dritter sie dem Kirchenregiment untergeordnet wissen wollte, auch die Frage über den Zwang der Familien den öffentlichen Schulen gegenüber eine verschiedene Beantwortung fand. Zwei gedruckte Entwürfe — der erste aus dem J. 1834, der andere einige Jahre später — blieben deshalb bloße Entwürfe, und man beschränkte sich zuletzt auf ein Gesetz über Schulverbände, indem man das Uebrige durch Verordnungen und durch Bewilligungen im Etat möglichst zu ordnen suchte. Dessen ungeachtet hat sich das Schulwesen, dessen Beförderung die Fürsten Hessens seit der Reformation, besonders aber seit Beginn des 17. Jahrhunderts als eine ihrer ernstesten Regentenpflichten betrachteten, durch einzelne Organisationen und Verfügungen, sowie durch eine in allen Landestheilen gleichmäßige Praxis nach und nach ziemlich einheitlich gestaltet, obgleich bekanntlich Kurhessen aus sehr ungleichen, zu verschiedenen Zeiten gewonnenen Gebietstheilen besteht. Die zu einem großen Theile katholische Provinz Fulda ordnete sich um so leichter in den Gesammtorganismus ein, als dort der Fürstbischof Heinrich von Bibra (1759—1788) für gänzliche Umgestaltung und gute Entwickelung der Schulen außerordentlich thätig gewesen war. Ueber die das Schulwesen betreffenden Gesetze und Verordnungen bis zum J. 1820 giebt Ledderhose, Kurhessisches Kirchenrecht, neu bearbeitet von Pfeiffer, Marburg 1821, Auskunft. Das Buch ist aber weder erschöpfend, noch kann es auf wissenschaftliche Anordnung Anspruch machen. Eine neue Ausgabe wird von Büff veranstaltet und demnächst erscheinen. Für alles Neuere gewährt die gedruckte allgemeine Gesetzsammlung nur ungenügende Aushülfe, da das Meiste auf ungedruckten Verfügungen und der Praxis beruht. Für die Geschichte des hessischen Schulwesens überhaupt (einschließlich Hanau und Fulda) ist zu verweisen auf Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858. Bd. I. S. 281 ff. II. S. 1 ff. und von demselben Verfasser: Beiträge zur Geschichte und Statistik des hess. Schulwesens im 17. Jahrhundert. Kassel 1850. Einzelnes Bemerkenswerthe findet sich auch in älteren Zeitschriften, einzelnen Aufsätzen und Programmen.

Universität und höhere Schulen sind reine Staatsanstalten. Die Lehrer an denselben haben alle Rechte der Staatsdiener und konnten daher nach dem Staatsdienstgesetze von 1831 „ohne (gerichtliches) Urtheil weder abgesetzt noch entlassen werden." Seit 1851 aber ist an die Stelle der Gerichte ein Disciplinargerichtshof mit zwei

Instanzen getreten. Auch haben sie wie andere Staatsdiener einen gesetzlichen Anspruch auf Pension, deren Betrag sich nach der Dienstzeit und Besoldung richtet, und deren höchster Satz ³/₄ des bezogenen Gehaltes beträgt. Ebenso haben die Wittwen derartiger Lehrer gleich denen anderer Staatsdiener außer ihrem Antheil aus der durch die Einlagen der Interessenten gebildeten Staatswittwenanstalt Anspruch auf ¹/₈ des Gehaltes als Pension aus der Staatskasse, welche beiden Einnahmen auch noch den Waisen, nach dem Tode der Wittwe, bis zum zurückgelegten 21. Lebensjahre unter gewißen Beschränkungen gesichert sind. — Bei den Lehrern der Volksschule aber kommt es darauf an, ob sie durch den Landesherrn oder von einer Provincialregierung bestellt worden sind. Jene haben die gesicherten Rechte der Staatsdiener, und ihre Wittwen erhalten gleich den Pfarrerwittwen eine jährliche Pension von 75 Thlrn. aus der Staatskasse. Diese aber konnten auch schon seit 1831 ohne richterliches Urtheil auf dem Verwaltungswege, jedoch nur mit Genehmigung des Ministeriums d. J., vom Amte entfernt werden, und ihre Wittwen und Waisen erhalten keine Pension, sondern außer dem sog. Sterb- und Gnadenquartal nur bei mehr als gewöhnlicher Würdigkeit des Verstorbenen und besonderer Dürftigkeit auf besonderes Nachsuchen eine kleine Unterstützung aus der Staatskasse.

Die Vorstände der höheren Schulen (Gymnasien, Seminarien ꝛc.) führen den Titel „Directoren", die der Real- und der Bürgerschulen heißen an einigen Orten Rectoren, an anderen Inspectoren. Besondere Titel (z. B. Professor, Oberlehrer ꝛc.) werden nicht verliehen, sowie es auch im allgemeinen nicht üblich ist, verdienten Lehrern, sei es an höheren oder niederen Schulen, durch Orden, Ehrenzeichen ꝛc. eine Anerkennung zu gewähren. Wenn den Seminar- und Gymnasialdirectoren, den ordentlichen Gymnasiallehrern und den Inspectoren erst in den untersten (6. 7. u. 8.) Classen der Rangordnung eine Stelle zugewiesen ist, so legt wohl niemand Gewicht darauf, und hat dies nur in sofern Bedeutung, als sich hierdurch bestimmt, in welche Classe der Staatswittwenanstalt ein Schulbeamter gehört. Seit 1860 müßen auch die eigentlichen Volksschullehrer in die für die geringeren Staatsdiener bestimmte Civilwittwenanstalt eintreten, während es bis jetzt nicht gelungen ist, deren Wittwen, analog denen anderer öffentlicher Diener, eine Pension aus Staatsfonds zu verschaffen. Den dringendsten Bedürfnissen dieser, welche sich zum Theil in der traurigsten Lage befinden, sucht ein im J. 1858 gegründeter Verein der Lehrer selbst abzuhelfen; kleinere Privatanstalten zur Unterstützung der Lehrerwittwen finden sich auch sonst noch, z. B. in Schmalkalden, in Treysa.

Von einer Amtskleidung (Uniform) sind sämmtliche Lehrer Kurhessens bis jetzt verschont geblieben. — Nach der Gemeindeordnung von 1834 hatten die Lehrer gleich den Geistlichen und den Staatsdienern an dem Orte ihrer Anstellung Ortsbürgerrecht, ja in Orten über 3000 Einw. waren sie zur Erwerbung desselben verpflichtet. 1853 aber ward dies dahin abgeändert, daß ihre Eigenschaft als Ortsbürger, sowie Berechtigung und Verpflichtung, Gemeindemitglied zu werden, für die Dauer ihres Amtes ruht. Daher dürfen sie jetzt weder an Wahlen für die Gemeindebehörden und den Landtag und anderen derartigen bürgerlichen Rechten theilnehmen, noch zu den Ortsabgaben herangezogen werden, während sie die Staatslasten gleich jedem anderen tragen. Nur von der Einquartierungslast sind die Schulhäuser befreit. Eigenthümlich ist die Bestimmung, daß öffentliche Lehrer nicht verbunden sind, eine Vormundschaft oder Curatel zu übernehmen (vgl. d. Art. Ehrenrechte Bd. II. S. 39. D. Red.). Zu bemerken ist noch, daß die Classen durchweg von oben nach unten gezählt werden, so daß überall die I. Cl. die oberste ist.

Wenn es nun auch hier so wenig, wie in andern Ländern, an mancherlei Wünschen für die Schul-Einrichtung und- Verwaltung, Lehrverfassung ꝛc. fehlt; wenn Lehrer- und Schulleben sich anderwärts in mancher Beziehung freier und selbständiger bewegen, und der Schule und ihren Interessen lebhaftere Aufmerksamkeit und größere Achtung zuge-

wendet wird, so darf man das doch mit voller Ueberzeugung aussprechen, daß im ganzen die Schul- und Lehrerverhältnisse in Kurhessen denen anderer Länder nicht nachstehen, manchen sogar voraus sind, was wir wesentlich der Tüchtigkeit der Lehrer selbst verdanken, die in der sittlichen Kraft des ganzen Volkes wurzelt.

I. **Volksschulen**, 1. im allgemeinen. War die Volksschule, hervorgegangen aus dem Bedürfnisse des Pfarramtes und der christlichen Gemeinde, ursprünglich ein rein kirchliches Institut, das Volksschulamt ein ganz kirchliches und gewißermaßen ein Accessorium des Pfarramtes, auch die Administration der Schule ganz von der Kirche abhängig, so hat sich im Laufe der Zeit dieser kirchliche Charakter vielfach verwischt, so daß eigentlich nur noch Reste davon vorhanden sind, und in vielen wesentlichen Beziehungen wird heute die Schule nicht als kirchliche, sondern als weltliche, staatliche Anstalt gelten. Aus diesem Widerstreite sind viele Erscheinungen zu erklären. Indessen auch heute noch sind die Volksschulen wesentlich Confessionsschulen, wobei aber ein Unterschied zwischen dem lutherischen und reformirten Bekenntnisse nicht gemacht wird. Besteht jedoch für die Mitglieder der andern christlichen Confession sowie für Dissidenten und Israeliten keine besondere Schule, so müßen auch sie ihre Kinder jene besuchen lassen. Diese sind dann nur von der Theilnahme an dem Religionsunterrichte, welcher überhaupt nur von den Lehrern, nicht von den Geistlichen, denen nur der Katechumenenunterricht zufällt, ertheilt wird, ausgeschlossen, und muß für denselben von den Eltern anderweitig gesorgt werden. Inwiefern aber auf die Angehörigen anderer Confessionen im übrigen Unterrichte (deutscher Sprache, Geschichte, Gesang) sowie im gesammten Schulleben (Gebet, Schulfesten) Rücksicht zu nehmen sei, darüber ist nichts festgestellt, und es bleibt den Lehrern überlassen, wie sie den andern Bekenntnissen nach schonender Billigkeit gerecht werden wollen.

Das Regiment der Volksschule ist wesentlich weltlich, insofern es ganz in den Händen der Verwaltungsbehörden ruht, und trägt nur in folgenden Stücken kirchlichen Charakter: 1) sind in der Regel Geistliche die Schulinspectoren, Oberschulinspectoren und Regierungs-Schulreferenten, stehen aber als solche unter der betreffenden weltlichen Behörde; 2) die kirchliche Behörde hat ein Mitaufsichtsrecht über den Religionsunterricht, wirkt jedoch nicht direct auf Schule und Lehrer ein, sondern durch die betreffende Schulbehörde; 3) ein großer Theil der Volksschullehrer (zumal auf dem Lande und in den kleineren Städten) steht zugleich im Dienste der Kirche und zieht daraus einen bedeutenden Theil des Einkommens, das denn auch als kirchliche Pfründe betrachtet wird; 4) die Stellung der Volksschullehrer gründet sich in vieler Hinsicht auf das Kirchenrecht. Daher können sie gleich den Pfarrern bei eingetretener Dienstunfähigkeit nicht pensionirt werden, sondern haben einen Gehülfen anzunehmen, zu dessen Unterhaltung zunächst der betreffende Lehrer selbst beizutragen hat, und wenn dessen Einkommen nicht ausreicht, die Ortsgemeinde angegangen wird, wenn aber diese nicht herangezogen werden kann, der Staat aus der Landschulkasse Zuschüsse gewährt. Will jedoch die Gemeinde die Pension zahlen, so kann zwar Pensionirung eintreten, aber rechtlich bedarf es dazu der Einwilligung des Lehrers. Auch bedürfen die Volksschullehrer gleich den Pfarrern keines Consenses der Regierung zu ihrer Verheirathung. 5) Schuldienst soll den Candidaten des Pfarramts bei ihrer Beförderung zu einem solchen angerechnet, und sie dafür gebührend berücksichtigt werden. Noch entschiedener als in den evangelischen Landestheilen tritt das kirchliche Element bei den katholischen Schulen, wenn auch nicht rechtlich, so doch factisch hervor, da in diesen alle inneren und äußeren Einrichtungen in der Schule seitens der weltlichen Schulbehörde vorerst ein Benehmen mit der geistlichen Behörde erfordern.

Gemeindeschulen sind die Volksschulen nur insofern, als die Ortsgemeinde die Kosten ihrer Einrichtung und Unterhaltung, soweit sie nicht vorhanden sind, aufbringen muß, wobei der Staat nur subsidiarisch eintritt. Wo es sich um Erhöhung des Lehrereinkommens, um nützliche Anschaffungen und andere mit Kosten verknüpfte Verbesserungen

handelt, hat demnach die Ortsbehörde eine wichtige Stimme, indem sie bewilligen und verweigern kann, es sei denn eine unbestreitbar nothwendige Ausgabe, zu welcher die Regierung zwingen könnte. Aber Anstellung der Lehrer, Organisation, Aufsicht der Schule ꝛc. ist lediglich Sache der Regierung, ohne deren Genehmigung die Ortsbehörde selbst eine Gratification nicht bewilligen darf; auch ist keinem Lehrer gestattet, sich unmittelbar an diese zu wenden. Jedoch gehört wenigstens in den Städten ein Mitglied der Ortsbehörde (gewöhnlich der Bürgermeister) dem Schulvorstande an. Und wenn an einzelnen Orten dieser ein Präsentationsrecht für die Lehrerstellen zusteht, so beruht dies auf einem besonderen Rechtsverhältnisse; außerdem aber kann die Gemeinde bei Besetzung von Schulstellen nur einen Wunsch aussprechen.

Das Schulregiment gliedert sich folgendermaßen: 1) Der Schulvorstand. Dieser besteht für die Landschulen immer aus dem Landrathe des Kreises (dem ersten Verwaltungsbeamten eines durchschnittlich 30—40,000 Einwohner umfassenden Bezirks) und dem Pfarrer, ohne Vertretung der Gemeinde; in den Städten aber wird er immer durch eine besondere Anordnung der oberen Schulbehörde gebildet und zwar aus einem (gewöhnlich dem Bürgermeister) oder mehreren Mitgliedern der Gemeindebehörde, einem oder mehreren Geistlichen und hie und da auch wohl einem Lehrer zusammengesetzt. Die Pfarrer aber haben immer die Schulinspection, so daß ihnen die specielle Leitung und Aufsicht des Unterrichts und der Erziehung, dem Schulvorstande alles Uebrige zufällt. Die Grenze zwischen den Befugnissen auf beiden Seiten ist demnach nicht streng gezogen, und liegt der Schwerpunct bald mehr in dem Pfarrer als Inspector, bald mehr in dem Schulvorstande. In den größeren Schulen der Städte führt der Inspector oder Rector unmittelbar die Aufsicht seiner Schule, und hat ein Pfarrer nur Einfluß, insofern er Mitglied des Schulvorstandes ist. Auf dem Lande aber ist der Pfarrer der nächste und unmittelbare Vorgesetzte des Lehrers, und nur in externis gilt der Landrath mit dem Pfarrer als vorgesetzte Behörde. Der Localschulinspector oder der als solcher fungirende Schulvorsteher hat jährlich einen umfassenden Bericht an den Oberschulinspector abzugeben. — Dieser bildet nicht eigentlich eine zweite Instanz, sondern steht mehr als controlirende und visitirende Behörde zwischen Schulvorstand und Regierung, hat auf genaue Befolgung der den Lehrern und Localschulinspectoren ertheilten Dienstanweisungen, Anordnungen und Verfügungen zu achten, die Wirksamkeit und den Wandel der Lehrer zu überwachen, kann nicht bloß Rath und Anweisung, sondern auch Zurechtweisungen ertheilen, selbständig eingreifen, bemerkte Misstände abstellen oder durch Bericht an die Regierung und Mittheilung an den Landrath auf deren Abstellung hinwirken; kurz seine Thätigkeit hat einen ziemlich weiten Spielraum, und er kann sich leicht zum Schwerpunct für das Schulwesen seines Bezirks machen. Daß er zugleich Localschulinspector sei, sucht man zu vermeiden. Seine Wirksamkeit wird jedoch wie die des Landraths durch die Verschiedenheit der Schulverhältnisse in Stadt und Land, sowie den Unterschied zwischen größeren und kleineren Städten vielfach modificirt. Die Stellen der Oberschulinspectoren, deren jedem ein bestimmter Schulbezirk zugewiesen ist, dessen Beaufsichtigung ihm obliegt, und für den er das nächste Organ der Regierung bildet, insofern die Sache nicht das Landrathsamt und in den Städten den Schulvorstand angeht, sind unbesoldete Nebenstellen, welche gewöhnlich dem Metropolitan der Classe (dem Vorstande der Geistlichen eines kleineren kirchlichen Bezirks, eines Dechanats) oder einem anderen geeigneten Geistlichen übertragen werden. Nur für die Volksschulen der Residenz Kassel ist die Stelle des Oberschulinspectors ein selbständiges Amt, welches gegenwärtig von einem Nichtgeistlichen bekleidet wird. Sie können zwar jederzeit von dem Zustande der Schulen ihres Bezirks persönlich Kenntnis nehmen, sind aber verpflichtet, jede derselben jährlich einmal in Gegenwart des Landraths und Localschulinspectors gründlich zu visitiren und zu prüfen, wofür sie Tagegelder und Reisekosten erhalten. Nach jeder Visitation, für welche wesentlich dasselbe gilt, was bei Baden Bd. I. S. 395 darüber bemerkt ist, wird ein umfassender

Bericht nach vorgeschriebenen Formularen an die Regierung erstattet. Auch die Schulamtscandidaten, für welche im Jahr 1859 eine besondere Ordnung erlassen wurde (s. Lüben, Pädagog. Jahresbericht. 1861. S. 668), sind ihrer Aufsicht unterworfen, sowie ihnen auch die Oberleitung der Schullehrerconferenzen, wo solche bestehen, zusteht. 2) Die zweite, beziehungsweise dritte Instanz bildet die Provincial-Regierung, bei welcher gegenwärtig die Stelle des Schulreferenten, der aber lediglich Referent ist und keinerlei selbständige Einwirkung auf das Schulwesen hat, ein Nebenamt ist, das jetzt überall in den Händen von Geistlichen ruht. Die Schulsachen werden von der Regierung nicht collegialisch behandelt, sondern Entscheidung und Beschluß faßt der Director, auch wohl gegen die Ansicht des Referenten. Für das Volksschulwesen im engeren Sinne ist die Prov.-Regierung in den meisten Angelegenheiten die höchste und letzte Behörde. Sie ernennt, entläßt (s. o.), pensionirt und substituirt alle Lehrer, welche nicht landesherrlich zu bestellen sind, bestimmt über Zulagen ꝛc. und trifft die allgemeinen organisatorischen Bestimmungen. Nur in Fällen der Beschwerde oder wo es sich um Maßnahmen für die Schulverhältnisse des ganzen Landes handelt, tritt das Ministerium des Innern, dessen Referent für Cultus- und Schulsachen jedoch in der Regel weder ein Geistlicher noch Schulmann, sondern ein bloßer Verwaltungsbeamter ist, auch für die Volksschulen im engeren Sinne als höchste Behörde ein, sofern nicht die Sache der landesherrlichen Genehmigung unterliegt. Für die Realschulen aber und die gehobenen einheitlich organisirten größeren städtischen Schulen bildet an sich die letzte Instanz das Ministerium des Innern, welches theils durch allgemeine Verfügungen, theils durch einzelne Entscheidungen wirksam eingreift.

Nimmt man nun noch die indirecte Einwirkung der Gemeindebehörden und der Geistlichen als solcher, so kann man gerade nicht behaupten, daß es der Schule an Beeinflußung fehle. Daher rührt die Klage über Vielheit der Schulbehörden, Zersplitterung des Schulregiments und Vielschreiberei, worunter die innere Entwickelung der Schule um so mehr leiden müßte, als nur an den wenigsten Stellen, und auch da nur zufällig Männer vom Fach an der Leitung der Schule betheiligt sind, wenn nicht der Pflichteifer der Lehrer manchen Schaden abwendete. Daß aber auf dem Gebiete der Volksschule mehr geschehen könne, läugnet kein Einsichtiger.

Der Oberschulrath, welcher im J. 1805 errichtet ward, gieng 1822 wieder ein, und seit der Zeit hat Kurhessen keine technische Oberbehörde für das Schulwesen, wie solche doch für das Kirchen-, Medicinal-, Bauwesen ꝛc. bestehen. Denn die Wirksamkeit einer im J. 1848 errichteten Ober-Schulcommission dauerte nur kurze Zeit.

Die Schulpflichtigkeit ist durch Verordnungen von 1803 und 1818 geregelt und dauert vom zurückgelegten 6. Lebensjahre (Aufnahme in die Schule zu Ostern oder Michaelis, in städtischen Schulen auch wohl nur zu Ostern) bis zur Confirmation, für welche das zurückgelegte 14. Lebensjahr als Regel gilt, das auch bei den Katholiken und Israeliten terminus ad quem ist. Der Lehrer hat über den regelmäßigen Schulbesuch zu wachen, die Absentenliste sorgfältig zu führen, giebt die Straffälligen an den Inspicienten (monatlich oder alle 14 Tage) ab, welcher dann weiter damit verfährt, indem er verwarnt oder die Strafbaren an den Ortsvorstand als öffentlichen Ankläger abgiebt, der dann die Liste mit dem Strafantrage dem Gerichte übergiebt. Dieses erkennt gegen den Vater ꝛc. auf Strafe von 1—15 Sgr. für jeden versäumten Schultag oder auf entsprechende Gefängnisstrafe im Falle der Zahlungsunfähigkeit; die eingehenden Strafgelder aber werden zum Besten der Schule für Lehrmittel oder Schreibmaterialien und Bücher für arme Kinder verwandt.

Vom Besuch der Volksschule befreit außer körperlichen Gebrechen nur der Besuch einer andern öffentlichen oder einer concessionirten Privatschule. Bei bloßem Privat- oder häuslichen Unterrichte hat die Schulbehörde (etwa durch anzustellende Prüfungen) darüber zu wachen, daß die betreffenden Kinder genügend unterrichtet werden. Mit gewißen localen Ausnahmen muß jedes schulpflichtige Kind, dessen Schulbesuch nachge-

wiesen werden muß, das ortsübliche Schulgeld in seiner Gemeinde bezahlen. Jedoch werden diese Bestimmungen über den Schulbesuch und das Schulgeld nicht überall mit gleicher Consequenz ausgeführt. In Kassel zahlen die Kinder Schulgeld nur an die Schule, welche sie wirklich besuchen, gleichviel ob öffentliche oder private, und findet kein sogen. Schulgeldzwang statt.

2. Die eigentliche Volksschule. Nach der neuesten Volkszählung hat Kurhessen in seinen 4 Provinzen Niederhessen mit Schaumburg, Oberhessen, Fulda mit Schmalkalden, und Hanau 601,607 evangelische, 106,955 katholische, 18,164 israelitische, also überhaupt 726,726 Einwohner. Schulen bestanden a) in Landgemeinden 899 evangelische mit 987 Lehrern, 117 katholische mit 130 Lehrern, 61 israelitische mit 49 Lehrern. b) in Städten 111 evang. Schulen mit 384 Lehrern, 27 kathol. mit 62 Lehrern, 37 israel. mit 37 Lehrern. In Land- und Stadtschulen (mit Ausnahme der Gymnasien und der Privatschulen) waren 105,512 evangel., 17,376 kathol. und gegen 3230 israelit. Kinder schulpflichtigen Alters, also durchschnittlich nach den verschiedenen Provinzen nahe an 18%. Diese Schulen vertheilen sich unter 60 Oberschulinspectionsbezirke von sehr verschiedenem Umfange. Rücksichtlich des Schulgeldes findet sehr große Verschiedenheit statt. In manchen ursprünglich kirchlich dotirten Landschulen, in anderen, wo die Gemeinden so wohlhabend sind, daß alle Bedürfnisse der Schule aus der Gemeindekasse bestritten werden, wird gar kein Schulgeld gezahlt, in andern wechselt es von 10, 12, 15 Sgr. bis 1 Thlr. jährlich, während in den Städten je nach der Art der Schulen ebenfalls sehr verschiedene Schulgeldsätze gelten. Im allgemeinen wird sich das eingehende Schulgeld auf 60,000 Thlr. jährlich veranschlagen lassen. Der Ertrag aus dem mit Schulstellen verbundenen Kirchendienst in Stadt und Land (981 Stellen) ward im J. 1846 auf 28,669 Thlr. 3 Sgr. berechnet. Die Staatskasse trug nach dem Voranschlage für die letzte Finanzperiode jährlich bei: 72,000 Thlr. zu den Besoldungen der bei den niederen Volksschulen (einschließlich der Realschulen) angestellten Lehrer, 14,330 Thlr. zu den Landschulkassen (s. u.) und 4000 Thlr. als Unterstützung zu solchen Schulhausbauten, welche den politischen Gemeinden obliegen, während die nicht unbeträchtlichen Ausgaben für Schulhausbauten, bei welchen der Staat die Baupflicht hat, unter den Kosten des Staatsbauwesens verrechnet werden. Vergleichen wir diese Summen unter Berücksichtigung des Territorial- und Einwohnerverhältnisses mit dem Aufwand anderer Staaten für das Volksschulwesen, so ist anzuerkennen, daß Kurhessen eine der ersten Stellen einnimmt. So führt z. B. der preußische Staatshaushaltsetat für 1860 nur 227,689 Thlr. für Elementarschulen und 35,000 Thlr. zur Unterstützung der Elementarlehrer auf. Vgl. Stiehl Centralblatt 1860, S. 392. 394. Was Gemeinden, Stiftungen, Patrone u. s. w. beisteuern, ist nicht ermittelt. Ueberhaupt muß hier von einer genauen Berechnung abgesehen werden, da eine statistische Commission erst seit einigen Jahren thätig ist, und die auf dem Privatwege gemachten Ermittelungen nicht zuverläßig genug erscheinen. — Lehrerinnen werden überhaupt, abgesehen von den kathol. städtischen Schulen zu Fulda, bei den öffentlichen Schulen nicht bestellt, und es giebt solche nur, außer an Privatmädchenschulen in einzelnen Städten, in städtischen Mädchenschulen für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten, welcher in den Landschulen in den bei weitem meisten Orten ganz wegfällt.

Was für ein Resultat die Volksschulbildung habe, läßt sich einigermaßen nur aus dem Volksleben erkennen; denn veröffentlicht wird darüber nichts. Jedenfalls ist die Zahl der Erwachsenen, welche nicht lesen oder schreiben könnten, in Kurhessen überall eine sehr geringe, und kommen solche bei der Aushebung zum Militär gar nicht mehr vor.

Wie die innere Ordnung der kurhessischen Volksschule sich geschichtlich entwickelt habe, davon kann hier unter Verweisung auf das o. a. Buch von Heppe abgesehen werden. Was die gegenwärtigen Verhältnisse betrifft, so giebt es keinen für alle Provinzen gültigen allgemeinen Organisations- und Lehrplan, noch allgemeine Vorschriften über Classeneintheilung, Maximum der Kinderzahl in den einzelnen Schulclassen,

Maximum der Stundenzahl für Lehrer und Schulkinder, Disciplin u. s. w. Vieles davon wird durch die localen Verhältnisse, Bedürfnisse und Mittel, sowie durch den Charakter der Schule (ob Land- oder Stadtschule, und diese wieder entweder gehobene oder niedere) bedingt. Im ganzen gilt als Maximum der Stundenzahl für den Lehrer 26 bis 32 wöchentlich. Das Maximum der Schülerzahl wechselt sehr; es giebt noch einclassige Schulen von 140, ja 150 und 160 Schülern. Dieser Mangel an allgemein gültigen Regelungen ist wohl am meisten dadurch bedingt, daß es (s. o.) an einer obersten Schulbehörde fehlt, welche jederzeit die Bedürfnisse der Schule klar erkännte und darnach die nöthigen Anordnungen träfe. So wie die Verhältnisse sind, liegt das Geschick der Schulen in den Händen der Provincialregierungen, deren Referenten für Schulsachen aber, wie oben bemerkt, nicht Schulmänner zu sein brauchen. Die einzelnen Regierungen haben denn auch im J. 1853 Ordnungen für die Volksschulen der betreffenden Provinzen erlassen, welche sich über Einrichtung der Schule und des Unterrichts verbreiten und Dienstanweisungen für die Lehrer, Local- und Oberschulinspectoren geben, und auf denen nun augenblicklich wenigstens das niedere Volksschulwesen beruht, denn auf die städtischen Schulen möchten diese Schulordnungen entweder gar nicht oder höchstens, sofern es Armenschulen sind, anwendbar sein. In den Städten hat leicht jede Schule ihren besondern Organisations- und Lehrplan, dessen Genehmigung bald von der betreffenden Regierung, bald von dem Ortsschulvorstand und dem Oberschulinspector abhängt. Da aber von jenen Schulordnungen nur die für die Provinzen Niederhessen und Oberhessen congruent sind, die für die Provinz Hanau von jener sehr wesentlich, und zwar vortheilhaft abweicht, auch die für die Provinz Fulda nicht identisch ist, und überdies in dieser die Schulordnung von 1781 in allen rechtlichen Verhältnissen bis heute gesetzliche Bedeutung hat, so wird dadurch eine allgemeine Darstellung der inneren Organisation der kurhessischen Schulen sehr erschwert. Es wird deshalb hier die Schulordnung für die Provinzen Nieder- und Oberhessen zu Grunde gelegt, welcher die der Provinz Fulda in der ganzen Auffassung sehr ähnlich ist.

Hiernach besteht die Hauptaufgabe der Volksschule darin, die ihr übergebenen Kinder durch Lehre und Zucht in die durch die heilige Taufe begründete Gemeinschaft mit dem lebendigen und gegenwärtigen Erlöser Jesus Christus völliger einzuführen und darin zu erhalten. Als nothwendig werden daher diejenigen Unterrichtsgegenstände bezeichnet, ohne welche jenes Ziel nicht erreicht werden kann, als nur nützlich solche, welche zunächst zwar anderen Lebenszwecken dienen, ohne jedoch die Erreichung des Hauptzwecks zu hindern; als schädlich aber solche, bei denen letzteres der Fall ist. Als nothwendige Lehrgegenstände werden dann bezeichnet 1) das Lesen, als dessen Ziel festgestellt wird, daß die Kinder die biblischen Geschichten, den Katechismus, die Gesangbuchslieder und überhaupt jeden Abschnitt der Schrift laut, richtig, fertig und wortverständlich lesen können. „Der Gebrauch eines sogen. Kinderfreundes fällt, da nach der Fibel nur jene Lehrmittel gebraucht werden, hiermit in der Regel als unnöthig von selbst aus" (die Fuldaer Ordnung will neben Bibel zc. nur solche Lesebücher gebraucht haben, die zugleich Lehrbücher sind; die Hanauer Ordnung nimmt einen höheren Standpunct ein und bewegt sich freier, indem sie mit Ausschließung der eigentlichen grammatischen Behandlung einen tüchtigen Sprachunterricht möglich macht); 2) die biblische Geschichte, vor deren bloß mechanischer und memorialer Einübung gewarnt wird; 3) Katechismus; 4) Gesang, dieser als wesentliches Mittel der gemeinschaftlichen Andacht und des öffentlichen Gottesdienstes, daher, mit Ausnahme vielleicht einiger Volkslieder, nur Choralgesang. Zu den nur nützlichen Unterrichtsgegenständen werden gerechnet: das Schönschreiben, der schriftliche Gedankenausdruck, das Rechnen und wo locale Verhältnisse es erfordern oder wo der Lehrer der Sache in christlichem Geiste besonders mächtig ist und eine Beeinträchtigung der übrigen Unterrichtsgegenstände nicht zu besorgen steht, auch die

Zahl oder Eigenthümlichkeit der Kinder kein Hindernis abgiebt — Erdbeschreibung mit besonderer Berücksichtigung des Vaterlandes, etwa abwechselnd mit Naturgeschichte und mit Darstellung der wichtigsten Thatsachen aus Kirchen-, Missions- und Profangeschichte. Hiefür sind dann natürlich die Ziele nicht hoch gesteckt. Bestimmte Methoden sind nicht vorgeschrieben. Ein Stundenplan für eine einclassige aus 3 Abtheilungen bestehende Schule, in welcher aber Knaben und Mädchen in jeder Abtheilung besondere Sitze anzuweisen sind, wird in folgendem Schema gegeben:

	Stundenplan.				
	Vormittags:			Nachmittags:	
Wochentage.	1. Stunde.	2. Stunde.	3. Stunde.	1. Stunde.	2. Stunde.
Montag und Donnerstag.	Gebet, 1 Vers Gesang, I. u. II. Lesen und bibl. Gesch. mit Bibelkunde.	III. Lesen.	Katechismus, Lieder.	Gesang.	Rechnen (Donnerstag Schreiben) od. gemeinnützliche Gegenstände.
Dienstag und Freitag.	Wie Montag.	Wie Montag.	Wie Montag.	Rechnen.	Schreiben.
Mittwoch und Sonnabend.	Wie Montag.	Wie Montag.	Gesang.		

Der dem Gebiete der Religion entnommene Stoff wiegt also, da auch das Lesen sich nur in demselben bewegt, übermäßig vor, wie auch daraus hervorgeht, daß, wo herkömmlich im Sommer eine geringere Anzahl von Unterrichtsstunden ertheilt wird, diese dann nicht unter 18 sinken, von diesen aber 8 auf Lesen (bibl. Gesch., Bibel u. s. w.), 3 auf Katechismus, 3 auf Gesang, auf Schreiben und Rechnen aber nur je 2 verwandt werden, und die gemeinnützlichen Gegenstände, wenn sie sonst berücksichtigt werden, ganz ausfallen sollen. Wie viel sich aber bei 2 Stunden wöchentlichen Unterrichts in einer vollen einclassigen Schule erreichen lasse, weiß jeder Schulmann. Doch da die ganze Kritik dieses Schulplans sich jedem Kenner von selbst ergiebt, so kann hier von einer solchen Umgang genommen werden. Von den in ihm zu Tage tretenden Einseitigkeiten hält sich die Schulordnung der Provinz Hanau schon dadurch fern, daß sie von vorn herein die Aufgabe der Volksschule anders faßt — §. 1 „die Volksschulen, als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für die Jugend, haben eine doppelte Seite; sie sind eben so sehr grundlegende Vorbereitungsanstalten für das kirchliche, wie für das bürgerliche Leben (welches letztere in den übrigen eigentlich gar nicht als berechtigt anerkannt wird). Eine einheitliche nach beiden Seiten als gesund und lebenskräftig sich bewährende Volksbildung ist ihre Aufgabe," — und den Unterschied zwischen nothwendigen und nur nützlichen Unterrichtsgegenständen gar nicht aufnimmt. Ebenso ist, was diese Schulordnung über das Bibellesen, den Gesang, den Unterricht in der Sprache und der Weltkunde sagt, der Anerkennung werth, und kann wenigstens auf dieser Grundlage eine tüchtige Volksschule sich entwickeln, zumal da sie die nöthige Freiheit gewährt. Auch der vorgelegte Normalstundenplan hat eine ansprechendere Fassung.

Glücklicherweise haben jene Schulordnungen die städtischen Schulen von vorn herein ziemlich außer acht gelassen, und da für diese kein Normallehrplan existirt, so war wenigstens diesen die Möglichkeit gegeben, sich freier zu bewegen. Daher kommt es denn aber auch, daß hier die Ziele je nach dem Umfange der Schulen und den beeinflussenden Persönlichkeiten weit auseinander gehen. Bei der Unmöglichkeit, dieses in wenigen Zügen darzustellen, sei hier nur bemerkt, daß man in den städtischen Schulen

den Forderungen der Zeit, ohne Aufgeben einer positiven Grundlage, gerecht zu werden sucht und manche derartigen Schulen gewiß den besten in Deutschland gleich stehen. Da werden Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturkunde, Zeichnen gebührend berücksichtigt und manche Lehrpläne sind mit großer Sorgfalt ausgearbeitet. Das Turnen ist, so weit es die Volksschule angeht, bis jetzt nur an einzelnen Schulen in den größten Städten betrieben worden, hat aber in den letzten Jahren einen lebhafteren Aufschwung genommen und regere Theilnahme gefunden; in Kassel und Hanau bestehen auch Privatturnanstalten für Mädchen, welche fleißig benutzt werden. Leider ist nur das Turnen wieder aus den Seminarien verbannt, und doch wäre es da gerade so sehr nöthig.

Schuldiarien von Seiten der Lehrer, Schulprotokolle von Seiten der Inspicienten müßen überall geführt werden. Bei den Landschulen gilt zwar die Visitation durch den Oberschulinspector als Prüfung; doch soll auch am Ende jedes Semesters eine öffentliche Prüfung gehalten werden; in den Stadtschulen wird meist eine öffentliche Schulprüfung am Schlusse des Schuljahrs vor Ostern (wegen der am Sonntage Quasimodogen. stattfindenden Confirmation) gehalten; Abgangsprüfungen aber nirgends, auch nicht in den Realschulen, in denen aber wohl Abgangszeugnisse ertheilt werden. Ferien sind zu Ostern und Michaelis je 14 Tage, zu Weihnachten etwas kürzere, im Sommer zu einer durch das Herkommen bestimmten Zeit 3 Wochen; sie sollen überhaupt im Laufe des Jahres nicht mehr als 10 (in einigen Gegenden nur 8) Wochen betragen.

Hinsichtlich der Disciplin setzen die o. a. Schulordnungen fest, daß die Lehrer dieselbe in ihren Schulen mit besonderer Sorgfalt pflegen, auf Zucht und Ordnung nicht bloß in der Schule, sondern auch in der Kirche, auf den Straßen und an andern öffentlichen Orten — wobei jedoch keine bestimmte Vorschrift besteht, auch Ansicht und Praxis verschieden ist, ob und wie weit der Lehrer bei außer Schule und Kirche fallenden Vergehen strafend einschreiten dürfe — auf Reinlichkeit und Wohlanständigkeit halten, die Kinder in der Demuth und im Gehorsam auferziehen und die Seelen derselben von früh auf mit Ehrerbietung gegen Eltern und Lehrer, gegen weltliche und kirchliche Obrigkeiten, insbesondere gegen die Person des Landesherrn erfüllen sollen. Als das wichtigste Mittel hierzu sollen sie stets ihren persönlichen Einfluß auf das Gemüth der Kinder durch Wort und Wandel ansehen. In den Fällen aber, wo die Anwendung körperlicher Züchtigung geboten erscheint, haben sie aller Leidenschaftlichkeit sich zu enthalten und die Züchtigung in einer solchen Weise auszuführen, daß dadurch dem Zweck der Strafe kein Abbruch geschieht. „Aus diesem Grunde sind alle der Gesundheit nachtheiligen oder das Ehrgefühl verletzenden Strafarten, namentlich das Schlagen an den Kopf, das Fluchen und Schmähen, der Gebrauch ehrenrühriger Worte, welche sich auf die Eltern oder Verwandten oder auf unverschuldete üble Verhältnisse oder natürliche Gebrechen der Kinder beziehen, gänzlich zu vermeiden." Werden Schulkinder wegen Vergehen vor Gericht gestellt, so darf dieses nicht etwa eine bestimmte Strafe von dem Lehrer vollziehen lassen wollen; wohl aber kann es diesem den betr. Fall zu geeigneter Bestrafung mittheilen. Forst-, Feld- u. dgl. Frevel, die von Kindern begangen sind, werden nicht an diesen, sondern an deren Eltern bestraft. Diese Grundbestimmungen gelten factisch so ziemlich für alle Schulen und werden auch in einer Weise ausgeführt, daß Ausschreitungen der Strafgewalt selten vorkommen und der disciplinare Zustand der Schulen Anerkennung findet. Gedruckte Schulgesetze aber giebt es nur in den höheren Schulen; Prämien werden nirgends vertheilt.

Von verwandten Schulen ist zu erwähnen eine Fabrikschule zu Hanau. Sonntagsschulen, zu welchen einmal in einzelnen Provinzen ein Anlauf genommen ward, bestehen wohl nirgends mehr, denn was im Fuldaischen diesen Namen führt, ist wohl nur Christenlehre und kaum der Rede werth. Als Fortbildungsschulen aber, welche sich an die Volksschulen anschließen, sind die Handwerksschulen zu erwähnen. Dieselben

gründen sich im wesentlichen auf die Zunftordnung vom 5. März 1816, bestehen (33 im ganzen Lande) fast in allen Städten und einigen Flecken und haben den Zweck, jungen Leuten, die sich einem Handwerke widmen, theils Nachhülfe und Befestigung in den gewöhnlichen Schulkenntnissen zu gewähren, theils diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, die sie zum verständigen Betriebe ihres Geschäfts geschickt machen. In den größeren Städten zerfallen sie in zwei Abtheilungen, die eine für die Lehrlinge der Bau-, die andere für die der übrigen Handwerke. In keiner soll der Unterricht über 4—6 Stunden wöchentlich ausgedehnt werden, von denen in jener 2 auf den Sonntag fallen dürfen. In der 1. (der allgemeinen) Abtheilung soll Schreiben, Rechnen, deutsche Sprache, Geographie, Naturkunde und Geometrie mit Rücksicht auf das besondere Bedürfnis der Handwerker, auch das Wesentlichste aus der Diätetik vorgetragen werden; die 2. Abtheilung (für Bauhandwerker) soll Geometrie, Zeichnen, Verfertigen von Rissen, Modelliren und andere dem Bauhandwerker nützliche praktische Kenntnisse lehren. Jährlich findet eine öffentliche Prüfung statt. Für die zünftigen Handwerke ist der Besuch obligatorisch, und die Meister, deren Lehrlinge den Unterricht versäumen, werden dafür mit Geld bestraft. Auch muß jährlich durch eine Bescheinigung der betr. Lehrer der Besuch der Handwerksschule nachgewiesen werden. Diejenigen Lehrlinge jedoch, welche sich schon hinreichende Kenntnisse erworben haben, können von dem Besuch der 1. Abtheilung befreit werden. Die Lehrerstellen an den Handwerksschulen sind Nebenstellen, die theils von Lehrern anderer Schulen, theils (namentlich in der 2. Abth.) von andern technisch gebildeten Männern, besonders vom Baufach, versehen werden. Zur Bestreitung der Kosten dieser Anstalten sind bestimmt: 1) ein von dem Lehrling zu leistender Beitrag bei seinem Einschreiben und Lossprechen, 2) ein Antheil von dem Gewinn vom Verkauf der Lehr- und Meisterbriefe und der Wanderbücher, 3) ein geringes halbjährliches Schulgeld, das jedoch häufig wegen Dürftigkeit erlassen wird, 4) Strafgelder wegen Uebertretung der Zunftordnung, 5) Zinsen von etwaigen Capitalien, 6) ein Beitrag aus der Staatskasse, welcher neuerdings zu 2000 Thaler festgesetzt ist. Zur Verwaltung dieser Gelder bestehen eine allgemeine Handwerksschulkasse in Kassel und besondere Kassen an den Orten, wo eine Handwerksschule ist.

Jede Handwerksschule hat ihr Vorsteheramt, welches gewöhnlich aus einem Verwaltungsbeamten (dem Landrathe), dem Bürgermeister, einem Geistlichen, dem Landbaumeister und einigen tüchtigen Handwerksmeistern besteht. Oberbehörde ist die betreffende Provincialregierung. Das Vorsteheramt zu Kassel ist aber zugleich Verwaltungsbehörde für die allgemeine Handwerksschulkasse und technische Behörde in Handwerksschulsachen für alle Fälle, in welchen das Ministerium des Innern oder eine Provincialregierung eine Begutachtung verlangen, und steht insofern unter dem Ministerium des Innern als der höchsten Behörde auch für diese Anstalten. Die Mitglieder der Vorsteherämter, mit Ausnahme des zu Kassel, dessen Mitglieder durch landesherrliche Entschließung ernannt werden, und die Lehrer der Handwerksschulen werden von den betreffenden Provincialregierungen ernannt. — Diese Handwerksschulen haben gewiß einen sehr guten Zweck und verdienen eifrige Förderung. Auch pflegt die zweite oder technische Abtheilung, wo eine solche besteht, von den Lehrlingen mit Eifer benutzt zu werden, da deren praktischer Nutzen für das Handwerk vor Augen liegt. Was aber die erste Abtheilung betrifft, so hat sie an der Gleichgültigkeit, ja dem Widerwillen vieler Meister, die ungern ihre Lehrlinge missen, an der körperlichen Abspannung und Ermüdung dieser und an ihrer zu ungleichen Persönlichkeit und Vorbildung schwer zu besiegende Hindernisse. Der Erfolg ist daher im ganzen gering, besonders wenn die Abtheilungen zu zahlreich besucht sind nnd sich nicht auf Kreise von 10—20 Lehrlingen beschränken. Es wird hier sehr viel auf den Lehrer ankommen, um die Jugend sogar trotz der Meister zu gewinnen; aber es ist nicht zu verkennen, daß noch andere Elemente mitwirken müßen, und eine Reform erscheint dringend nothwendig.

Was nun die Lehrer der Volksschule betrifft, so sind als eigenthümlich zu bemerken

die aus älterer Zeit herrührenden Rectorstellen in manchen kleineren Städten und einigen Landgemeinden. Sie sind die Ueberbleibsel früherer lateinischer Schulen, und eine Leitung der Schule kommt einem solchen Rector nicht zu. Er hat die erste Classe und ertheilt auch Vorbereitungsunterricht für ein Gymnasium, dies jedoch meist privatim und gegen besonderes Honorar. Gewöhnlich ist er aber auch verpflichtet, dem Pfarrer einige Aushülfe zu leisten, weshalb fast nur Candidaten des Predigtamtes eine solche Stelle erhalten, zu welcher sie ihre Befähigung durch eine besondere Prüfung (das Rectorexamen) nachweisen müßen, die sich über Religion, alte Sprachen und Realien erstreckt und vor einer besonderen, hauptsächlich aus Gymnasiallehrern zusammengesetzten Commission abgelegt wird. Diese Rectoren haben eine akademische Bildung, was sonst nur von den Vorständen der bedeutenderen Schulen in größeren Städten und manchen Reallehrern gesagt werden kann. Die Masse der Lehrer der Volksschule, bei welchen ein Unterschied zwischen ständigen und unständigen u. dgl. nicht stattfindet, und die sich nur insofern unterscheiden, ob sie wirklich angestellt sind oder als Beauftragte oder Gehülfen im Vorbereitungsdienste stehen, ist seminaristisch gebildet; es fehlt jetzt durchaus nicht an Candidaten des Lehramtes, um alle Stellen genügend besetzen zu können. Der größeren Zahl nach gehen diese aus dem Stande der Lehrer selbst hervor, indem die Söhne von Lehrern sich meist auch wieder dem Lehrfache widmen; eine kleinere Zahl kommt aus dem Bürger- und Bauernstande.

Daß es nicht an Candidaten fehlt, verdanken wir theils dem Umstande, daß das industrielle und commercielle Leben in Kurhessen im allgemeinen noch nicht eine solche Bedeutung hat, daß alle strebsameren Köpfe aus den niederen Kreisen der Gesellschaft sich am liebsten jenem zuwenden möchten, theils der anerkennenswerthen Fürsorge der Staatsregierung, die Besoldungen der Lehrer zur rechten Zeit zu verbessern, wodurch gerade die Söhne von Lehrern am meisten vermocht werden, wieder die Laufbahn des Vaters einzuschlagen, theils dem genügsamen, festen Sinne des Volkes, und der Achtung, deren sich der gute Lehrer unter seinen Mitbürgern erfreut, sowie endlich dem, ganz abgesehen von den Stipendien, so geringen Betrage der für Unterhaltung und Ausbildung der Seminaristen von den Eltern aufzuwendenden Kosten.

Es giebt 3 Seminarien, zwei evangelische, nämlich in **Homberg** für die Provinz Niederhessen nebst Schaumburg und die benachbarten Kreise der Provinz Fulda und Oberhessen, in **Schlüchtern** für die Provinz Hanau und die dieser benachbarten Kreise von Oberhessen und Fulda, und ein katholisches in **Fulda** zur Ausbildung der katholischen Schulamtscandidaten im ganzen Kurstaate. Die innere Organisation dieser Seminarien, die rein Staatsanstalten sind, welche aus der Mitte der 30ger Jahre d. Jahrhunderts herrührt, wo auch die älteren Seminarien zu Kassel und Marburg (vgl. Heppe) aufgelöst und nach Homberg und Schlüchtern verlegt wurden, ist wesentlich dieselbe. Ihre Vorbildung erhalten die Seminaristen meistens in Präparandenschulen, welche hie und da von Lehrern gehalten werden, die von der Regierung für besonders geeignet erklärt worden sind und die Genehmigung dazu erhalten haben.

Die Aspiranten sollen neben genauer Kenntnis von Luthers kleinem Katechismus und einer Anzahl evang. Kernlieder die **wichtigeren** Lehren des Christenthums schriftgemäß und nach dem Bekenntnisse der Kirche so klar erfaßt und nach ihrer biblischen Begründung so sicher erkannt haben, daß sie im Stande sind, sich darüber schriftlich und mündlich richtig und verständlich auszusprechen, auch wohl bewandert sein in der biblischen Geschichte alten und neuen Testamentes, in der Geographie Kenntnis von Kurhessen, Deutschland und Europa gewonnen haben und mit den wichtigeren Ereignissen der vaterländischen und den hervorragenden der allgemeinen Geschichte bekannt sein. Im Rechnen sollen sie sicher sein in den 4 Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen, benannten und unbenannten Zahlen und das Verfahren gehörig entwickeln können. Sie sollen sicher, lautrein, geläufig und mit richtiger Betonung lesen können, mit den wichtigeren Regeln der Sprachlehre bekannt und im Stande sein, eine etwas

ausführlichere Beschreibung stilistisch verständlich, ohne gröbere Verstöße gegen die Rechtschreibung und mit deutlicher Handschrift zu geben. Außerdem sollen sie im Gesang, Clavier-, Violin- und Orgelspiel wie in der Elementar-Musiklehre die nöthigen Vorstudien gemacht und einige Fertigkeit erlangt haben.

Auf dieser Grundlage beruht der dreijährige Seminarcursus, in welchem die Zöglinge in den verschiedenen Zweigen der Religionslehre, des deutschen Sprachunterrichts, in Geographie und Geschichte, Arithmetik und Geometrie, Naturkunde, Erziehungslehre und Schulkunde, Schreiben, Zeichnen, Musik (Gesang, Clavier-, Violin-, Orgelspiel und Harmonielehre) weiter unterrichtet und gefördert werden, zugleich aber auch Anleitung zum Unterrichten erhalten sollen, und sich praktisch im Schulhalten üben müßen, theils mit einzelnen Schülern, theils mit ganzen Classen, immer unter Leitung und Aufsicht des Directors oder des einen oder andern Seminarlehrers, weshalb zu jedem Seminar mehrere Schulen des Orts und der Nachbarschaft als sog. Seminarschulen in besonderer Beziehung stehen. Die Lehrziele sind im ganzen dieselben wie in den preußischen Seminarien, deren innerer Einrichtung überhaupt die der kurhessischen sehr ähnlich ist.

Nach absolvirtem Seminarcursus findet die Abiturientenprüfung statt, welcher sich auch diejenigen unterziehen müßen, welche entweder in keinem oder in einem auswärtigen Seminar ihre Vorbildung erhalten haben (was aber selten vorkommt), und die von dem Director und den ord. Seminarlehrern, der Regel nach in Beisein eines Deputirten der Regierung, vorgenommen wird. Die so Geprüften und Bestandenen werden dann zunächst entweder mit einem öffentlichen Schuldienste beauftragt oder Erzieher, Hauslehrer 2c. Zwei Jahre nachher kann sich der Candidat zu der zweiten Prüfung melden, die wieder vor dem Director und den ord. Seminarlehrern als Schullehrer-Prüfungscommission stattfindet und namentlich nun die praktische Befähigung und Tüchtigkeit des Candidaten ermitteln soll. Dieselbe erstreckt sich auf alle Fächer des Volksschulunterrichts und soll zugleich die bereits erlangte Lehrfertigkeit an den Tag legen. Prüfungsnoten giebt es 3 mit je 2 Accessiten: I 1 vorzüglich, 2 sehr gut, 3 recht gut; II 1 gut, 2 fast gut, 3 ziemlich gut; III 1 genügend, 2 fast genügend, 3 kaum genügend. Nach dieser Prüfung, wenn sie hinreichend bestanden ist, und nachdem der Candidat als Lehrergehülfe oder beauftragter Lehrer wenigstens 2 Jahre lang seine Tüchtigkeit für das Lehramt praktisch dargethan hat, kann seine definitive Anstellung eintreten; provisorische Anstellung darf nicht mehr stattfinden. War das Ergebnis der Prüfung ungenügend, so kann sie nach einem Jahre wiederholt werden. Jeder Geprüfte erhält ein allgemein gehaltenes Befähigungs- und Sittenzeugnis zu eigenen Händen, eingehendere Zeugnisse über Befähigung, Fleiß und Betragen werden zugleich der Regierung eingereicht.

Die Zahl der eigentlichen Seminarzöglinge beträgt zu Homberg und Schlüchtern je 60 (und darüber), wozu dann immer noch einige außerhalb des Seminars wohnende sog. Hospitanten kommen; in Fulda ist die Zahl auf 24 festgesetzt. Da die von den Seminaristen zu zahlenden Kostgelder (für welche sie Unterricht, Wohnung nebst Heizung und Licht, Kost, Pflege u. s. w. erhalten) gering sind, nämlich in Homberg und Schlüchtern nur 25, in Fulda 24 Thlr. jährlich betragen, auch anderwärtsher nur unbedeutende Beiträge der Seminarkasse zufließen, überdies an jeder Anstalt nicht bloß eine Anzahl Freistellen (10) besteht, sondern auch einige Stipendiaten außerdem Unterstützung erhalten, so hat der Staat nach dem Etat der letzten Finanzperiode jährlich 18,820 Thlr. zur Unterhaltung dieser Anstalten beizutragen. Dagegen muß sich jeder Seminarist bei seiner Aufnahme verpflichten, sich demnächst zum Dienste in den einheimischen Volksschulen verwenden zu lassen, anderfalls aber eine angemessene Entschädigungssumme an den Staat zu zahlen. Sobald er aber dem Staate zwei Jahre gedient hat, so erlischt der von Seiten des Staats an ihn zu erhebende Rechtsanspruch. Uebrigens hat jedes Seminar seinen eigenen Etat, und die Lehrer eines jeden einzelnen

rangiren unter sich, nicht als Gesammtheit; auch sind deren Gehalte sehr verschieden und könnten wenigstens in Homberg und Schlüchtern höher sein. An Aspiranten fehlt es, wenigstens in Homberg und Schlüchtern, bis jetzt so wenig, daß immer noch eine entsprechende Auswahl der besser Befähigten eintreten kann; in der Regel werden entsprechend der Zahl der Abiturienten, in beiden Anstalten jährlich je 20 aufgenommen, welche dann die unterste Classe bilden; der Eintretende muß das 16. Lebensjahr zurückgelegt haben. In Fulda aber sind in jüngster Zeit der Aspiranten weniger, als man braucht, doch ist noch kein Mangel an Lehrern in der Provinz fühlbar geworden; der Bedarf ist hier überhaupt geringer, da noch viele Gemeinden ohne Schule sind und die Kinder nach dem Mutterorte in die Schule wandern müßen, was denn freilich wieder zur Folge hat, daß manche Schulen sehr überfüllt sind, sogar bis zu 200 und noch mehr Kinder bei einem Lehrer.

Das Seminargebäude zu Homberg ist das frühere wallensteinische Stift, welches entsprechend umgebaut wurde; das zu Schlüchtern ist das um 744 gegründete Benedictinerkloster; der berühmte Abt Lotichius, geboren 1528 zu Schlüchtern, führte die evangelische Lehre ein und verwandelte es in eine Bildungsstätte für junge Geistliche und Lehrer. Die alten Klosterfonds werden noch heute ganz ihrer ursprünglichen Bestimmung gemäß verwandt, theils für geistliche Zwecke, namentlich das Seminar, theils zur Unterstützung der Armen, besonders auch der Lehrerwittwen des Kreises Schlüchtern. Und wie mit dem Seminar zu Homberg eine Taubstummenanstalt als Staatsanstalt, die einzige des Landes, verbunden ist, so schließt sich an das zu Schlüchtern als Privatwohlthätigkeitsanstalt das Rettungshaus auf dem Hofe Raith an, so daß es also in beiden Anstalten nicht an Gelegenheit fehlt, die Seminaristen in verschiedener Weise praktisch in die Erziehung der sittlich oder leiblich gebrechlichen Jugend einzuführen. Zu bemerken ist noch, daß in allen diesen Anstalten auch Anleitung zur Obstbaumzucht gegeben wird; im ganzen aber ist (außer der Provinz Hanau, wo die Lehrer in Folge der zu Schlüchtern erhaltenen Anregung sich sehr für den Obstbau interessiren) der Sinn dafür wie für Seidenbau und Bienenzucht, welche sich mit dem Berufe des Lehrers so gut vertragen und woraus derselbe nicht nur selbst einen großen Gewinn mit leichter Mühe ziehen, sondern auch den Wohlstand der Gemeinden wesentlich fördern kann, unter den kurhessischen Lehrern mit geringen Ausnahmen erst im Entstehen, da bisher dazu von oben her wenig ermuntert ward.

Aus diesen Seminarien nun gehen alle Lehrer für die eigentlichen Volksschulen sowohl auf dem Lande als in den Städten hervor. Ob Lehrer besonders für größere (gehobene) Stadtschulen geeignet seien, muß sich aus ihrer Dienstführung und dem an den Tag gelegten Streben nach Fortbildung ergeben; für die Schulen Kassels gilt nur der Grundsatz, daß die Bewerber mindestens die Note „gut" in ihrem Prüfungszeugnisse haben müßen.

Für die Bildung der israelitischen Lehrer besteht seit 1824 ein Seminar in Kassel. Dasselbe ward zwar durch die Staatsregierung, welche auch die Prüfungscommission ernennt, die Lehrer anstellt u. s. w., ins Leben gerufen; unterhalten aber wird dieses Seminar, obgleich die israel. Lehrer für das ganze Land daraus hervorgehen, nur aus der israel. Prov.-Kasse, dem israel. Prov.-Schulfonds von Niederhessen, der israelitischen Gemeindekasse zu Kassel und Beiträgen der daselbst bestehenden Gesellschaft der Humanität. Auch die Kosten der israel. Schulen haben lediglich die israel. Gemeinden zu tragen; der Staat trägt nichts dazu bei, da dieselben als reine Confessionalschulen gelten, obgleich sie ebenso wie die christlichen Volksschulen von den Oberschulinspectoren inspicirt und ihre Lehrer rücksichtlich der sonstigen Amts- und Disciplinarverhältnisse den christlichen Volksschullehrern gleichgehalten werden. Es läuft nur eine die confessionellen Disciplinen betreffende besondere Inspection der Provincialrabbinen neben her; außerdem übt der Landrabbine zu Kassel eine Art Oberinspection, und zwar nicht bloß in confessioneller Hinsicht, über alle israelitischen Schulen des ganzen Landes. Jenes

Seminar zählt 12—16 Zöglinge, welche in Convict leben, ist nach dem Muster der christlichen Seminare eingerichtet und hat nur das Hebräische und den israelitischen Cultus als besondere Unterrichtsfächer, wogegen die Musik zurücktritt. Der Eifer der Israeliten für ihr Schulwesen ist sehr anzuerkennen.

Den jungen Lehrern wird die Fortbildung in ihrem Berufe zur besonderen Pflicht gemacht. Besondere Anstalten zu dem Zwecke bestehen jedoch factisch nicht; der eigne Wille und Eifer, der Umgang mit den älteren und erfahrenen Amtsgenossen, die Theilnahme an den überall bestehenden, wenn auch verschieden eingerichteten Conferenzen, mit welchen Lesevereine verbunden sind, und der Wunsch, sich zu besser besoldeten Stellen zu befähigen, müßen am meisten wirken. Sehr viel können die Local- und Oberschulinspectoren gerade hierin thun, wenn ihnen überhaupt die Schule am Herzen liegt, wenn sie sowohl die nöthige allgemeine als insbesondere schulmännische Bildung besitzen, so daß sie den Lehrern mit Rath und That an die Hand gehen können, und ihr Vertrauen genießen. Regelmäßige Aufgaben und Arbeiten zu den Conferenzen, wie in Württemberg, finden nicht statt, eben so wenig wie Beförderungsprüfungen. Doch ist rühmend anzuerkennen, daß unter den Lehrern, selbst auch ohne diese Anreizungen von oben, an denen es freilich insofern nicht ganz fehlt, als ihnen nach einem guten Ausfall der Visitationen Belobungen zu theil werden — die Geldbelohnungen werden nach eingetretener Veränderung der Gehaltsverhältnisse allmählich immer mehr wegfallen — ein reger Wetteifer, große Gewissenhaftigkeit und Diensttreue herrscht, und die Ueberzeugung des Berichterstatters ist, daß Kurhessen es gerade diesen Tugenden seines Lehrerstandes, dem noch nicht aufgezehrten Erbe aus früherer Zeit, verdankt, daß sein gesammtes Schulwesen neben den besten anderer deutschen Staaten steht, wenn auch die o. a. Schulordnungen von 1853, wie sich bei genauerer Betrachtung leicht ergiebt, mit Ausnahme etwa der Hanauer, wenig geeignet sind, dasselbe in seinen höchsten Interessen zu fördern, so daß wir hier bewährt finden, wie viel weniger es auf die Maßregeln als auf die Menschen ankomme.

Die Anstellung der Lehrer erfolgt bei gutem Zeugnisse und in regelmäßigem Verlaufe gewöhnlich gegen das 24. Lebensjahr, ohne daß jedoch eine Bestimmung über ein dazu nothwendiges Alter gegeben wäre, durch die Provincialregierung. Einen mit dem Schulamte verbundenen Kirchendienst überträgt die kirchliche Behörde, die jedoch den von der weltlichen Behörde beabsichtigten Candidaten nur um kanonischer Hindernisse willen zurückweisen kann. Was den Lehrern als „Kirchendienern" zu thun obliegt, ist bis in die kleinsten Puncte durch besondere Consistorialverfügungen vorgeschrieben, s. Liebermann Schulnachrichten 1860. S. 211 ff. Vgl. auch Lüben Pädagog. Jahresbericht. 1861. S. 670. Bei katholischen Lehrern hat um des Religionsunterrichts willen das bischöfliche Domcapitel zu Fulda seine Genehmigung zur Anstellung zu geben, ja insofern sie Kirchendiener sind, werden sie von diesem unmittelbar angestellt und als Religionslehrer und Kirchendiener von dieser geistlichen Behörde auch unmittelbar verpflichtet. Nur wenige Gemeinden haben Wahlrechte; noch seltener ist das Patronatrecht einzelner Personen, und dann immer nur da, wo es sich zugleich auf Pfarreien erstreckt.

Zu dem, was oben von den Dienstrechten der Lehrer überhaupt gesagt wurde, ist hier noch Folgendes hinzuzufügen. Die Besoldung der Volksschullehrer (welche, wie jeder Staatsdiener, Nebenämter nur mit Genehmigung ihrer vorgesetzten Behörde annehmen dürfen) im engsten Sinne ist zwar nach Oertlichkeit der Stelle sehr verschieden. Doch ist ein Minimum von 100 Thlr. festgesetzt, welches, seit 1860, nach fünfjähriger Dienstzeit auf 150 Thlr. steigt, jedoch ohne Rücksicht darauf, ob ein (oft recht beschwerlicher) Kirchendienst mit der Schulstelle verbunden ist oder nicht.

In Kassel ist der aus der Schulkasse ohne Zuschuß des Staats zu zahlende Minimalgehalt auf 250 Thlr. festgesetzt, während als Maximalsatz wohl 400 Thlr. wird gelten können; doch steht hier eine Erhöhung in Aussicht. Dabei werden Wohnung, Grundstücke, Naturalien und nicht fixirte Einkünfte meist sehr mäßig berechnet. Kann

eine Gemeinde zur Leistung des Minimalbetrages, in welchem das Schulgeld enthalten ist, nicht herangezogen werden, so gewährt der Staat den nöthigen Zuschuß, weshalb bereits in dem Landtagsabschiede von 1833 eine bedeutende Summe zur Verbesserung derjenigen Gehalte würdiger Volksschullehrer, welche 100 Thlr. nicht erreichten, gesetzlich festgestellt wurde. Betrachten wir nun noch die einzelnen Theile, aus welchen die Besoldung zu bestehen pflegt. 1) Gewöhnlich ist mit der Schulstelle eine baare feste Einnahme verbunden, die je nach dem Ursprunge der Schule und nach anderen Verhältnissen aus der Gemeindekasse, dem Kirchenkasten, vom Staate oder milden Stiftungen gezahlt wird. Etwas bestimmtes läßt sich darüber nicht angeben, denn genaue statistische Nachweise sind darüber theils nicht vorhanden, theils würden auch solche hier zu weit führen. 2) Eine Dienstwohnung ist fast mit allen Lehrerstellen auf dem Lande, mit sehr vielen von älterem Ursprung in den kleineren Städten verbunden. Diese Wohnungen sind, da in neuerer Zeit sehr viel für den Bau neuer, für die Ausbesserung alter Schulhäuser geschieht, der Staat auch für diesen Zweck bedeutende Unterstützungen gewährt (s. o.), meist gesunder, bequemer und wohnlicher geworden, als sie sonst waren. Dieselben werden bei Landschulstellen meist zu 6 Thlr. jährlich berechnet. Meist ist mit diesen Stellen auch etwas Acker- und Gartenland verbunden und vorgeschrieben, dieselben thunlichst durch solches aufzubessern. Namentlich soll bei jeder Vertheilung von Gemeindeland unter die Gemeindeangehörigen jede Schulstelle, wenn sie auch an sich nicht berechtigt ist, einen vollen Antheil erhalten. 3) Das Schulgeld, wo überhaupt solches gezahlt wird (s. o.), einschließlich des Holzgeldes, welches an die Stelle des früher von jedem Schulkinde zur Heizung des Schulzimmers zu liefernden Holzes getreten ist, wird nicht von dem Lehrer erhoben, sondern fließt unmittelbar in die Gemeindekasse, wo es verrechnet wird, und diese hat ohne Rücksicht auf die etwaigen Rückstände den vollen Betrag in vierteljährigen Raten an den Lehrer auszuzahlen, wobei das Schulgeld für unvermögende Kinder aus der Gemeindekasse bestritten wird. Es giebt auch Gemeinden, wo der Lehrer statt des Schulgeldes ein- für allemal (freilich auch wohl einmal zu niedrig) festgesetztes Aversum aus der Gemeindekasse erhält. Anderwärts, namentlich in den größeren Städten, besteht die ganze Besoldung in einer festen Geldsumme, welche der Lehrer in monatlichen Raten aus der Schulkasse als einem Theil der Gemeindekasse bezieht. In jene fließt dann nicht bloß das Schulgeld, sondern alles, was Gemeinde und Staat zur Schule beitragen, oder was ihr aus andern Einnahmequellen zu gute kommt. Aus dieser oder der Gemeindekasse müßen auch die Lehrmittel angeschafft werden. 4) Jeder Lehrer bezieht wenigstens 1 Klafter Brennholz aus dem Staatsforste; gewöhnlich aber gehört eine größere Quantität Holz (aus der Gemeindewaldung) zur Competenz. Mit vielen Stellen sind auch Einkünfte an andern Naturalien verbunden, welche als Realgiften auf den Häusern lasten, aus Getreide, Broten, Eiern u. s. w. bestehen und, weil auf dem Schulverbande beruhend, unablöslich sind. Der Lehrer erhebt dieselben jedoch nicht selbst, sondern sie müßen ihm von den Pflichtigen in seine Wohnung geliefert werden. Ebenso hat er gewöhnlich theil an den Gemeinde- und Huterechten (Weiderechten); jedoch besteht hierüber keine allgemeine gesetzliche Bestimmung. — Zu den Gemeindelasten aber hat der Lehrer nicht beizutragen und an den Staat nur die Classensteuer zu zahlen. Endlich haben wir noch zu erwähnen 5) die Landschulkasse, eine schon seit dem Anfange des vor. Jahrhunderts bestehende Einrichtung zur Verbesserung des Einkommens der Lehrer. Dieselbe hat, namentlich durch die veränderten Staatsverhältnisse, bis zur neuesten Zeit verschiedene Wandlungen erfahren, doch ist sie mit ihren Einnahmequellen sicher dotirt und, wo sie durch Ablösungen u. s. w. Verluste erlitt, durch Bauschsummen entschädigt worden; die Einnahmen, welche nach dem letzten Etat 17,449 Thlr. betragen, haben sich sehr vermehrt, und jährlich werden ihr unmittelbar aus der Staatskasse beträchtliche Zuschüsse gewährt, nach dem letzten Finanzetat 14,330 Thaler. Diese Beiträge wie alle Leistungen der Staatskasse zu den Volksschulen gehen unmittelbar durch die Rentereien, indem jede Prov.-Regierung einen bestimmten Credit hat

und selbständig auf diesen anweist. Hieraus werden nun die Zuschüsse zur Unterhaltung der Lehrergehülfen, zu Pensionen, Remunerationen, Unterstützungen, namentlich bei „Erlittenheiten" bestritten, der Ueberschuß aber wird jetzt, neben den besonderen zu diesem Zwecke gemachten Bewilligungen aus der Staatskasse, zur Erhöhung der Gehalte auf 150 Thlr. verwandt. Daß die bisher üblichen, aus dieser Kasse gezahlten Belohnungen, bei denen das meiste von dem Urtheil der Local- und Oberschulinspectoren abhieng und abhängt, die schwerlich überall denselben Maßstab anlegen, allmählich in Wegfall kommen, dagegen ein erhöhtes fixes Einkommen eintritt, wird von den Lehrern als eine große Wohlthat erkannt und gewiß bildet der hierauf bezügliche Ministerialbeschluß vom 6. Oct. 1860 eine Grundlage, auf welcher sich die Sache leicht zum Besten der Lehrer weiter entwickeln kann.

Was für das Volksschulwesen besonders vermißt wird, ist ein Schulgesetz, aus dessen Mangel verschiedene Uebelstände hervorgehen. Dadurch allein könnte auch das Schwanken in der Stellung und dem Verhältnisse der Schule zur Gemeinde, Kirche bez.weise zu den Geistlichen, und dem Staat beseitigt werden. Ebenso wünschenswerth ist eine gründliche Revision der o. a. Schulordnungen von 1853, da durch diese eine gesunde Bildung des Volkes nur gehindert wird. Denn indem sie alle unkirchlichen Richtungen aus der Volksschule verbannen wollen, sind sie meistens in das Extrem verfallen, allen anderen Unterricht außer dem auf die christliche Religion bezüglichen mit Gleichgültigkeit, ja Geringschätzung zu betrachten. Unter Verkennung der ganzen Entwickelung der deutschen Volksschule und in der Absicht, Schaden für die kirchliche Glaubensreinheit abzuwenden, streicht man, selbst mit Nichtachtung dessen, was der eigne Katechismus lehrt, Natur und Geschichte aus den Bildungsstoffen für die Jugend und das Volk, und wird, indem man nur Religion und immer wieder Religion als allgemeine Aufgabe des Unterrichts der Volksschule anerkennt und als etwas durch den Unterricht beizubringendes hinstellt, überdies alles vom religiösen (orthodoxen) Gesichtspuncte aus behandelt wissen will, nichts weniger als Liebe zur Religion und ein kräftiges religiös-sittliches Volksleben, sondern vielmehr Uebersättigung und eine Opposition bewirken, welche, wenn sie einmal zur That wird, sich zuerst gegen die Urheber jener einseitigen Richtung wenden wird, wie häufige Erfahrung schon hinreichend beweist. Daß mit solcher Einseitigkeit, die um eines theologischen Systems willen mit Religion und Kirche ein verderbliches Spiel treibt, der freien Regung menschlicher Kräfte zum Besten des Vaterlandes und des Reiches Gottes in Christo Jesu Schranken angelegt werden, welche früher oder später die Natur gewaltsam durchbricht, liegt auf der Hand. Daher ist auch die vielfach ausgesprochene Opposition gegen jene Schulordnungen gerade von seiten religiös und kirchlich gesinnter Männer zu erklären. Also eine Revision derselben und Herstellung einer allgemeinen Schulordnung für das ganze Land, welche dem Bildungstriebe des Volkes, den Interessen der Kirche und des Staates Genüge thut ist dringend zu wünschen. Gewünscht wird auch, daß die Kirche nicht ausschließlich Einfluß auf die innere Organisation der Volksschule übe, wie es jetzt fast der Fall ist, und daß den Geistlichen, welche vermöge ihrer Stellung gewiß die zur unmittelbaren Inspection der Landschulen geeignetsten Personen sind, wenigstens aufgegeben werde, sich auch die dazu nöthige Befähigung zu verschaffen, da bei der heutigen Stellung und Aufgabe der Schule die Theologie und Bildung zum Pfarramte an sich nicht auch die zur Leitung und Beaufsichtigung einer Schule nöthige Befähigung giebt. Zu wünschen aber ist auch, daß in dem Volke selbst ein regerer Sinn für das Schulwesen erwache, woran es vielfach noch fehlt. Daß die Behörden, namentlich die Geistlichen, und die Lehrer selbst sehr viel hierzu beitragen könnten, ist kein Zweifel. Für die Städte läßt sich von dem im Stande der Gewerbtreibenden neuerdings sich zeigenden größeren Bildungstriebe ein lebhafterer Fortschritt erwarten; bei dem Landvolke aber regt sich wenig der Art, hauptsächlich wohl, weil den Gemeinden jede Mitwirkung bei der Schulverwaltung versagt ist, indem Landrath und Pfarrer allein den Schulvorstand bilden. Hier

müßte hauptsächlich durch eine andere Organisation, sowie von den Schulen selbst aus, was freilich die Schulordnungen sehr erschweren, von den Landräthen und landwirthschaftlichen Vereinen gewirkt werden. In den größeren Städten hat ja das Schulwesen in neuerer Zeit einen lebhafteren Aufschwung genommen und namentlich Kassel, wo auch jede städtische Schule ihre eigne Schülerbibliothek hat, dafür kein Opfer gescheut. Im allgemeinen aber läßt sich nicht sagen, daß die Schulen in den letzten 10 Jahren bedeutend fortgeschritten seien, sondern ist vielmehr die durch den jetzigen Archivrath Vogt (1823—1832 Director des Seminars zu Kassel, dann bis 1848 Regierungsschulrath daselbst) angebahnte Entwickelung vielfach unterbrochen worden.

Was die literarische Thätigkeit der Lehrer betrifft, so ist diese an allen Schulen unbedeutend, wornach jedoch der wissenschaftliche Sinn und die Bildung derselben nicht beurtheilt werden darf. Daher kommt es aber, daß meistens auswärts entstandene Bücher in den kurhessischen Schulen gebraucht werden; in der Volksschule finden wir die biblischen Geschichten von Preuß, Zahn, die Baseler u. s. w., die Lesebücher, wo anders solche außer Bibel und biblische Geschichte gebraucht werden, von Berthelt u. s. w. (Lebensbilder), das von Münsterberg ausgegangene, das Gütersloher, in Stadtschulen das von Wackernagel, von Lüben und Nacke u. s. w. Pädagogische Zeitschriften sind zu verschiedenen Zeiten erschienen, waren aber alle nicht von langer Dauer. Die älteste möchte wohl sein des um das Volksschulwesen sehr verdienten Prof. Dr. Münscher Magazin für das Kirchen- und Schulwesen. Marburg 1803. Dann: Fenner, Wochenblatt für das kurhess. Volksschulwesen 1835. Bang, kurhess. Schulblätter 1845 bis 1848. Gräfe und Clemen, pädagogische Zeitung. Leipzig. Teubner 1845—1847. Kurhessisches Volksschulblatt, herausgegeben vom leitenden Centralausschuß der Kreisschulsynoden 1849—1850. Seit 1857 wird diese Seite literarischer Thätigkeit nur vertreten durch Liebermann, Schulnachrichten für Kurhessen, ein bescheidenes Blatt, das schon durch seinen geringen Preis (10 Sgr. jährl.) genöthigt ist, sich enge Grenzen zu setzen. Doch vermittelt es die äußere Verbindung der Volksschullehrer im ganzen Lande, welche in ihren Lesezirkeln zwar wenige, aber die besten auswärtigen deutschen pädagogischen Zeitschriften halten. Das höhere Schulwesen hat gar kein Organ der Art, doch finden wir verschiedene Lehrer als Mitarbeiter an auswärtigen pädagogischen Zeitschriften thätig.

3. Die Realschule muß sich hier anschließen, da sie in Kurhessen in die Kategorie der Volksschulen gesetzt ist. Ein Ministerialbeschluß vom 15. Okt. 1858 erklärt ausdrücklich, daß die Realschulen keine directen Staatsanstalten, sondern örtliche Anstalten einzelner Städte seien. „Dieser Charakter — heißt es —, welcher namentlich darin hervortritt, daß sie überall den betr. örtlichen Schulvorständen untergeordnet sind, und daß ihre Unterhaltung zunächst den betr. Stadtkassen obliegt, wird dadurch auch keineswegs verwischt, daß der Staat einen Zuschuß zu den einzelnen Realschulen leistet und der Landesherr diese Lehrer bestellt; denn beides tritt auch bei vielen andern unzweifelhaft örtlichen Schulstellen ein. Deshalb sind auch die Reallehrer nicht als directe Staatsdiener zu betrachten und das Staatsdienstgesetz findet hinsichtlich Pensionirung und Anspruch auf Wittwengehalt auf die Reallehrer keine Anwendung." Jedoch ist durch dieselbe Verfügung nach landesherrlicher Entschließung bestimmt worden: 1) „daß, falls die dem dienstunfähigen Reallehrer nach Abzug des Salariums seines Gehülfen verbleibende Jahresquote nach den für die Berechnung der Pensionen der Staatsdiener geltenden Normen (s. o.) unverhältnismäßig gering ausfalle, die Realschulkasse einen entsprechenden Beitrag zur Salarirung des Gehülfen zu leisten habe, und daß 2) den Wittwen der ordentlichen Reallehrer, gleich wie den Wittwen der Rectoren die den Predigerwittwen zukommende Pension ebensowohl aus der Staatskasse entrichtet werde." Verschiedene Versuche, eine Aenderung der Aufgabe wie der Stellung der Realschulen im gesammten Schulorganismus zu bewirken, sind bis jetzt ohne Erfolg gewesen.

Die gegenwärtigen Realschulen in Kurhessen sind nach und nach seit dem Ende

der 30er Jahre dieses Jahrhunderts aus localen Bedürfnissen entstanden. Ein allgemeiner, nur etwa durch besondere Ortsverhältnisse zu modificirender Organisationsplan liegt ihnen nicht zu Grunde, und wenn man auch darüber einig sein möchte, daß sie für die höheren bürgerlichen Gewerbe, den Handelsstand, einige mehr technische Zweige des Staatsdienstes, sowie zum Eintritt in die höhere Gewerbeschule zu Kassel die allgemeine Vorbildung geben sollen, so ist man doch darüber, welcher Art denn nun diese sein müße, im Schwanken und Unklaren. Daher weichen sie nach den besonderen Ortsverhältnissen und nach den verschiedenen zur Zeit der Errichtung oder Umbildung obwaltenden Auffassungen in Lehrplan, Lehrziel, Classenzahl, Besoldungen der Lehrer sehr wesentlich von einander ab, und da ihnen keine feste leitende Idee zu Grunde gelegt ist, so sind sie von Anfang an vielen Schwankungen und Veränderungen unterworfen gewesen. Am durchgreifendsten war die unter dem Ministerium Hassenpflug (1850) angestrebte Reorganisation. Man gab dem Materialismus der Zeit und dem Vorurtheil gegen das Bedürfnis und die Räthlichkeit einer höheren allgemeinen bürgerlichen Bildung, welche manchem als dem Staate gefährlich erscheint, nach und wollte aus den Realschulen eine Art niederer Gewerbschulen (gewerblicher Fachschulen) machen, die den niederen constructionellen Theil der Handwerke ganz oder zum Theil übernehmen und für die, welche sich dem Kaufmannsstande widmen wollten, die neueren Sprachen in gediegener Weise treiben müßten. So verkümmerte man namentlich die beiden größten Realschulen, zu Kassel und Hanau, indem man ihnen die oberste Classe nahm, dann die beiden nächstfolgenden Classen in je 2 Abtheilungen, eine kaufmännische und eine technische, trennte, einzelne Unterrichtsfächer, wie Geschichte, Naturbeschreibung, auf ein Minimum reducirte, das Zeichnen dagegen unverhältnismäßig betonte. Aber selbst eine geringere Schülerzahl in der I. Classe oder vermeintliches Bedürfnis konnte eine solche Maßregel schwerlich rechtfertigen, da die Schulen auch der Zukunft vorarbeiten, in dem Volke selbst den Drang nach höherer Bildung befördern und die Einsicht von dem Bildungsbedürfnisse der Jugend nach dem Fortschritte der Zeit erweitern und verstärken sollen. Der Erfolg hat denn auch bewiesen, daß jene Einrichtung ziemlich unhaltbar ist.

Von sehr großem Einflusse auf die bisherige Entwickelung der Realschulen in Kurhessen ist das gewesen, daß selbst die größeren Städte des Landes, mit Ausnahme von Kassel mit seinen 37,000 Einwohnern, verhältnismäßig zu gering bevölkert sind, um größere, vollständig organisirte Anstalten der Art erhalten zu können, und daß fast in allen diesen Städten vom Staate unterhaltene Gymnasien bestehen, welche dem Bedürfnisse höherer Bildung vollständig Genüge thun; Realschulen mit preußischem Zuschnitt würde in Kurhessen, etwa mit Ausnahme von Kassel und Hanau, alles Fundament fehlen, zumal da der Einfluß des in Kurhessen noch bestehenden Zunftwesens mit seinen bestimmten Zahlen für das Lehrlings-, Gesellen- und Meisteralter es fast unthunlich macht, die Schulzeit über das 14. Lebensjahr auszudehnen. Ueberdies sind keinerlei Vergünstigungen seitens des Staats oder der Lehrherrn an einen absolvirten Realschulcursus geknüpft. Die höhere Gewerbeschule zu Kassel, deren gegenwärtige Organisation aus dem Jahre 1851 herrührt, und die recht eigentlich auf den Realschulen fortbauen sollte, fragt bei der Aufnahme wenig oder gar nicht nach der allgemeinen Schulbildung und ist meist zufrieden, wenn die Recipienden nur die nöthigen mathemat. Vorkenntnisse haben. Da aber jene Anstalt nicht in den Kreis der hier zu besprechenden Schulen gehört, so sei nur auf das Programm des Dr. Hehl von 1851 verwiesen, welches eine „Darstellung und Erklärung der inneren Einrichtung der höheren Gewerbschule" enthält.

Jede Realschule hat ihre eigne Kassenverwaltung. Unterhalten aber werden diese Anstalten theils durch die Fonds der ehemaligen lateinischen Schulen (wie in Kassel und Eschwege), theils durch das Schulgeld, theils durch Beiträge aus der Staatskasse und aus der betreffenden Stadtkasse, wobei der Unterschied stattfindet, daß bald jene eine feststehende Summe, und diese das Fehlende zuzuschießen hat, wie in Kassel, bald die Stadt einen bestimmten Beitrag giebt, und der Staat für das Fehlende einstehen

muß, wie bei allen anderen. Die Staatsbeiträge zu den Realschulen überhaupt sind zu jährlich 7800 Thlr. veranschlagt. Das Schulgeld ist sehr verschieden. In Kassel bewegt es sich in der Scala von 10—18 Thlr. jährlich, in Hanau von 16—32 fl. in Eschwege beträgt es durch alle Classen 14 Thlr. Die Stadt Kassel zahlte nach ihrem letzten Etat im J. 1861 2335 Thlr. für ihre Realschule, welche aus der Staatskasse 1950 Thlr. bezieht, während ihr Schulgeld auf 5410 Thlr. veranschlagt war. Eben so ungleich sind die Besoldungen der Lehrer, die in allen anderen Beziehungen, außer hinsichtlich der Wittwen (s. o.), den Volksschullehrern gleich gehalten werden und die weder freie Wohnungen, noch Immunitäten, noch Alterszulagen (Theurungszulagen im J. 1846) genießen und eine Stelle in der Rangordnung gar nicht haben.

In Kassel bestehen bestimmte Gehaltsclassen und sind die Gehalte so ziemlich denen der Gymnasiallehrer, welche aber als zu niedrig bezeichnet werden, gleich, indem sie bei 7 ord. Reallehrern (einschließlich des Rectors) von 500—1000 Thlr. steigen, während die seminaristisch gebildeten Elementarlehrer denen an den übrigen städtischen (Volks-) Schulen gleich gehalten sind. Aehnlich (doch etwas geringer) sind die Gehalte in Hanau. An anderen Realschulen geht der Gehalt für die ord. Reallehrer bis zu 300 Thlr herab. Was die übrigen äußeren Verhältnisse betrifft, so gilt für sie das über die Volksschulen überhaupt Bemerkte. Eigenthümlich ist nur in Kassel, daß daselbst der Religionsunterricht nicht nur der Katholiken sondern auch der Israeliten durch eigens besoldete Lehrer ertheilt wird.

Da für genaue statistische Angaben von allen Anstalten die nöthigen Grundlagen fehlen, indem nur die Realschule zu Kassel regelmäßig jährlich ein Programm ausgiebt, so muß von deren Darstellung im einzelnen hier abgesehen werden. Es sei hier nur bemerkt, daß die Realschulen zu Kassel, Hanau, Eschwege und Fulda sich nach den allgemeinen Bevölkerungsverhältnissen einer bedeutenden Frequenz erfreuen; die übrigen sind, so weit ermittelt werden konnte, zurückgegangen und fristen zum Theil kaum ihre Existenz, was eben so sehr in ihrer Organisation wie in äußern Umständen seinen Grund haben mag.

Für das Reallehramt, dessen Candidaten nicht vorzugsweise aus bestimmten Ständen hervorgehen, wird wenigstens einjähriges akademisches Studium verlangt; doch wird diese Forderung häufig erlassen und namentlich tüchtigen Volksschullehrern die Zulassung zur Reallehrerprüfung auch ohne Universitätsstudien gestattet.

Für diese Prüfung besteht eine besondere Commission, und bestimmt der Candidat selbst die Fächer (mindestens 2 Hauptfächer und 2 Nebenfächer) je nach der Richtung der neueren Sprachen, oder Mathematik und Naturkunde nebst Geschichte und Geographie, in welchen er geprüft sein will. Wer die theolog. Facultäts- oder die theoretische Prüfung für das Gymnasiallehramt bestanden hat, darf weniger Fächer nehmen, und wer das Rectorexamen (s. o.) bestanden hat, braucht sich jener gar nicht zu unterziehen; es findet nur eine Reallehrer-Prüfung statt. Auch ein Probejahr ist nicht eingeführt, doch treten die Candidaten nach bestandener Prüfung wohl als Praktikanten auf eine Zeit lang an einer Schule ein. Uebrigens überwiegt doch unter den angestellten Lehrern die Zahl der akademisch gebildeten die der seminaristisch gebildeten, welche sich durch Privatstudien zum Reallehramt ausgebildet haben. Da alle diese Anstalten jüngeren Ursprungs sind, so ist noch ein gewißer Ueberfluß an Candidaten.

Realschulen bestehen in Kassel, Hanau, Marburg, Fulda, Eschwege und Schmalkalden, welche beiden letzteren mit Progymnasien verbunden sind. Außerdem bestehen bei dem Gymnasium in Rinteln zwei den Classen IV. und III. parallele Realclassen und giebt es noch in einigen Städten eine einzelne Realclasse im Anschlusse an eine Rectorschule. Keine derselben erreicht das Ziel der preußischen und ähnlicher Realschulen, da sie mit dem Alter von 14 Jahren, selten etwas darüber, abschließen. Am vollständigsten sind die in Kassel und Hanau, welche auch ihre eignen Elementarclassen haben, also wenigstens eine in sich abgeschlossene, von unten bis oben zusammenhängende Bildung geben. Die älteste von diesen ist die in Hanau. Schon das Generalcuratorium des Großherzogthums Frankfurt verfügte am 18. Januar 1813 die Umwandlung

des dortigen lutherischen Gymnasiums, welches neben einem reformirten bestand, in eine „Bürger- und Realschule" und bestimmte über die Einrichtung derselben: „Sie soll thunlichst den doppelten Zweck einer Lehr- und Erziehungsanstalt erfüllen. Außer dem Unterricht, der im Lesen, Schreiben, Rechnen, in deutscher und französischer Sprachlehre, dem mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Mutter- und der französischen Sprache, in der deutschen und französischen Literatur, in gemeinnützlichen, geograph., histor., physikalischen und anthropologischen Kenntnissen ertheilt wird, sollen die jugendlichen Geisteskräfte zu einer gesetzmäßigen Entwickelung gebracht, sittliche und religiöse Gesinnungen angebildet, und der Zögling zu einer vernünftigen Führung des Lebens angeleitet werden." Die Anstalt sollte 4 Classen mit wenigstens 2jährigen Cursen haben, von denen die I. als „besondere Realclasse für diejenigen Knaben" bezeichnet wurde, „welche sich zu einem höheren Geschäft des bürgerlichen Lebens, dem Handel, dem Fabrikwesen u. s. w. bilden wollen." Zur Unterhaltung sollten die Einkünfte des aufgelösten Gymnasiums und das Schulgeld dienen, das noch Fehlende aber aus dem Departements-Schulfonds bewilligt werden. Die am 1. Februar 1813 eröffnete Anstalt fand dann zwar auch unter der wiederhergestellten kurhessischen Regierung Unterstützung und Pflege, erfüllte aber dennoch ihren Zweck nicht, und ihre Leistungen im allgemeinen scheinen mehrere Decennien hindurch nicht über die einer gewöhnlichen Bürgerschule hinausgekommen zu sein (vgl. Fliedner, Jahresbericht über die Realschule zu Hanau. 1854). Erst 1833 beginnt eine durchgreifende Reform des Hanauer Schulwesens, und 1839 kam endlich eine gründliche Reorganisation der Realschule zur Ausführung. Darnach gliederte sich die Schule in zwei Abtheilungen, eine untere aus 7 Classen (wieder zerfallend in die Elementarstufe von 4 Classen für Knaben vom 6.—10. Lebensjahre und die 3 mittleren Classen, welche die bürgerliche Bildung zu einem gewißen Abschlusse bringen und zugleich auf den eigentlichen Realunterricht vorbereiten sollten) und die eigentliche Realschule mit 3 Classen, welche mit dem vollendeten 16. Lebensjahre abschloßen. Durch zweckmäßige Einrichtung, gründlich ausgearbeiteten Lehrplan, gute Leitung u. s. w. kam die Anstalt in Blüte, und 1847 zählte sie 390 Schüler. Veränderungen im Lehrerpersonale aber und politische Parteiungen, welche die Einrichtung einer Privatrealschule zur Folge hatten, führten eine große Verminderung der Schülerzahl, also auch des Schulgelds herbei, und dieser Umstand beförderte eine andere Organisation, die im J. 1851 ausgeführt ward, wodurch die Classenzahl und das Lehrziel beschränkt wurde, und womit zugleich die Entfernung mehrerer Lehrer verbunden war. Obgleich aber die concurrirende Privatschule 1851 aufgehoben wurde, so hat doch die öffentliche Realschule bis heute die ehemalige Frequenz noch nicht wieder erlangt.

Die Errichtung der jetzigen Realschule zu Kassel, vor welcher daselbst bereits eine kleinere, nie recht lebenskräftig gewordene Anstalt der Art bestanden hatte, erfolgte nach mehrjährigen eingehenden Erwägungen und Verhandlungen zwischen Staats- und städtischen Behörden, und erst nach Schließung eines Vertrages zwischen beiden, durch welchen die städtische Gelehrtenschule, Lyceum Fridericianum, an den Staat übergieng und als Gymnasium reorganisirt wurde, auch die Rechte der Stadt an den stiftungsmäßigen Schulfonds, auf Präsentation von Lehrerstellen an der Real- und einer zu errichtenden Mädchenschule u. s. w. festgestellt wurden, in dem J. 1843. Und davon datirt fast eine neue Aera in der Entwickelung des Kasseler Schulwesens, welchem nur noch eine öffentliche höhere Mädchenschule fehlt, um allen Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung gerecht zu werden. Die Realschule ward am 1. Mai 1843 mit 495 Schülern in 9 Stufenclassen (und 1 Parallelclasse) eröffnet, sogleich mit einer Bibliothek naturhistor. und physikal. Sammlungen u. s. w. ausgestattet. Anfänglich etwas theoretisch construirt, fand sie doch immer mehr den rechten Grund, und da man sich vor den Klippen des Materialismus und einseitiger formaler Bildung hütete, auch die an der jungen Anstalt Wirkenden von dem lebhaftesten Streben beseelt waren, sie möglichst zu heben und der vollständigen Lösung ihrer Aufgabe entgegenzuführen, entwickelte sie sich

glücklich und erwarb sich Vertrauen im Publicum. Da die Unterrichtsgegenstände, welche sämmtlich obligatorisch sind, schon zahlreich genug waren, für diejenigen, welche Kenntnis des Lateinischen für nothwendig zu ihrer Bildung hielten, das Gymnasium sich darbot, auch auf den Staatsdienst keine Rücksicht genommen zu werden brauchte, so wurde das Latein von den Unterrichtsfächern ausgeschlossen, in welchen die Ziele verhältnismäßig hoch gestellt waren. Wie es kam, daß die Jahre 1848 ff. in dem inneren Aufbau dieser Schule eine große Störung bewirkten, gehört wohl nicht hierher. Die Folge davon aber war, daß nach dem Abgange des ersten Rectors und während eines Interimisticums eine Reorganisation der Realschule, zugleich mit der der Bürgerschulen, bewirkt wurde, welcher die oben bemerkten Tendenzen zu Grunde lagen. Ob sie hinsichtlich der Gesammtaufgabe der Schule, des Lehrplans, der Beschränkung der Zahl der Classen und der Lehrkräfte u. s. w. so, wie sie ausgeführt ward, nothwendig und zweckmäßig gewesen sei, darüber giengen damals und gehen noch heute die Urtheile ziemlich weit auseinander. Hoffentlich veröffentlicht schon bald ein ganz in der Sache stehender Schulmann etwas über die Geschichte und Einrichtung der kurhess. Realschulen überhaupt, und soll also auf diese künftige Schrift einstweilen verwiesen werden. Es sei hier nur noch von den Unterrichtsgegenständen die Rede, welche in allen Realschulen gelehrt werden, sammt den Zielen, welche man zu erreichen sucht; es wird dabei die Kasseler Realschule zu Grunde gelegt, welcher die Hanauer, zum Theil auch die zu Eschwege und Fulda (bei viel geringerer Schülerzahl) ziemlich gleich-, die übrigen aber nachstehen. Der allgemeine Lehrplan der Kasseler Realschule, deren Schülerzahl sich indessen seit 1855 von Jahr zu Jahr gehoben hat, so daß sie jetzt 449 Schüler in 8 Stufenclassen (und 3 Parallelcl.) zählt, stellt sich in folgendem Schema dar:

Classe	Religion	Deutsch	Französisch	Englisch	Geschichte	Geographie	Naturkunde	Arithmetik	Geometrie	Buchhaltung	Kaufm. Arbeiten	Schreiben	Zeichnen	Singen	Turnen
I.	3	4	4+2	8	2	—	2+2	1 (+ 2+3)	2+4	1	1	—	2+4	2	2
II.	3	3	6	—	2	2	2	4	4	—	—	—	4	2	2
III.	4	4	6	—	—	2	—	4	4	—	—	2	4	2	2
IV.	4	6	8	—	—	2	—	4	—	—	—	2	2	2	2
V.	4	6	8	—	—	2	—	4	—	—	—	2	—	2	—
VI.	4	9	—	—	—	2	—	4	—	—	—	2	—	2	—
VII.	4	9	—	—	—	—	—	4	—	—	—	2	—	2	—
VIII.	4	10 Schrb.	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	2	—

Es ist hierbei zu bemerken, daß die I. Cl. in 2 Abtheilungen, eine technische (für künftige Bauhandwerker) und eine kaufmännische zerfällt; auf letztere fallen 2 St. Französ., das Englische, kaufmännische Arithmetik und kaufm. Aufsätze; auf jene Stereometrie, Algebra, besondere Theile der Physik (nebst Chemie) und techn. Zeichnen; die anderen Fächer und Stunden sind gemeinschaftlich. Diese Sonderung ist übrigens nicht in alle Realschulen eingedrungen, die überhaupt im einzelnen manches Abweichende haben. In Bezug auf den Gang des Unterrichts genüge die Angabe dessen, was in Cl. I. in einem der letzten Schuljahre behandelt worden ist, woraus sich zugleich die Ziele, welche erreicht werden, ergeben: in der Religionslehre christl. Glaubenslehre, Gesch. des A. und N. Bundes, Erlernen und Wiederholen von früher gelernten Kirchenliedern, Wiederholung des Katechismus; Lesen und Erklären von neutestamentl. Schriften; deutsche Sprache: Schillers Tell, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart, Wallenstein, Demetrius, Geschichte des 30jährigen Krieges wurden gelesen; dabei Lehre vom Drama,

Charakteristik der in den gelesenen Stücken vorkommenden dramat. Personen (mündl. u. schriftl.), wöch. 2 Aufsätze über physikalische Themen; französ. Sprache: Lesebuch von Lüdecking v. Abth. VI. an, Thiers Bonaparte en Egypte et en Syrie, Scribe Bertrand et Raton, Racine Phèdre; Wiederholung der Grammatik, schriftl. Uebungen; englische Sprache: Grammatik nach Zimmermann, Lectüre in dem engl. Lesebuche von Lüdecking und der engl. Literaturgeschichte von Zimmermann; schriftliche Arbeiten; Geschichte: mittlere und neuere allgemeine Geschichte; Geometrie: a) ebene Geom. mit Aufgaben nach Wöckel, b) Stereometrie, ebene und sphär. Trigonometrie; Arithmethik: a) bürgerl. Arithm.: einfache und zusammengesetzte Proportionsrechnung, Kettensatz, Zins-, Münz-, Rabat-, Gesellschafts-, Mischungsrechnung, b) kaufmänn. Arithm.: die Logarithmen und ihre Anwendung, Zeitrenten, Hülfstafeln für Zinseszinsen und Zeitrenten, Waaren- und Wechselrechnung, Staatspapiere; c) Algebra: Gleichungen des 1. u. 2. Grades mit einer und mehreren Unbekannten; Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, Progressionen, Kettenbrüche; Combinationslehre, binomischer Lehrsatz; Buchhaltung, einfache; kaufmänn. Arbeiten: Scheine, Briefe, Contocorrenten, Facturen; Naturwissenschaft: Physik (bzw. der mechanische Theil der Phys. und anorganischen Chemie); Zeichnen: Uebungen der Umrisse und des Schattirens nach Vorlagen; Licht- und Schattenlehre, Uebungen im Schattiren mit Tusche und Anwendung auf Projectionen; Singen: ein- und mehrstimmige Uebungen, Einübung von Choral- und Figuralgesängen, Theorie des Gesanges (vgl. Programm der Kasseler Realschule 1859).

Was andere hier einschlagende Verhältnisse, Gang und Methode des Unterrichts, Classen- und Fachlehrersystem, Schülerbibliotheken, Location, Schulzucht und Schulfeierlichkeiten, Prüfungen, mit Ausnahme der Abiturientenprüfung (s. o.), Stundenzahl der Lehrer und Schüler, Ferien u. s. w. betrifft, so finden begreiflicherweise, so jedoch, daß fast jede einzelne Schule ihre Eigenthümlichkeiten hat, viel mehr Analogien mit den Gymnasien, als den Volksschulen statt, zwischen welchen Anstalten die Realschulen leider hin und herschwanken. Es ist daher sehr zu wünschen, daß ihre Verhältnisse und ihre Stellung im gesammten Schulorganismus einmal geordnet werden und man ihnen eine Grundlage gebe, auf welcher sie sich frei zu höheren Zielen entwickeln können, wozu indessen verschiedene Factoren mitwirken müßen. Erfahrungen genug sind gewonnen, so daß man über Aufgabe und Ziel nicht mehr im Zweifel sein kann, wenn man nur theils die wirklichen Verhältnisse vorurtheilsfrei beurtheilt, theils sich vor Einrichtungen hütet, welche nicht im Volksleben und in dessen Bildungsbedürfnisse wurzeln.

4. Aus demselben Grunde, wie die Realschule, muß die höhere Mädchenschule, weil zur Volksschule gehörig, hier aufgeführt werden. Ueber diese aber kann sich der Berichterstatter kurz fassen, da nur eine einzige solche in ganz Kurhessen besteht, nämlich in Hanau. Diese wurde als städtische Schule in der Art gegründet, daß die Stadtkasse die Einnahme und Ausgabe übernahm. In Beziehung auf die Leitung und die Anstellung der Lehrer trat sie zur Staatsbehörde in dasselbe Verhältnis wie die übrigen öffentlichen Schulen, und fanden deshalb zwischen Regierung und städt. Behörden keine besonderen Vereinbarungen statt. Sie wurde als allgemeine Mädchenschule (mit Schulgeld, im Gegensatz zu der bereits bestehenden Mädchenfreischule) mit 4 Classen am 19. Novbr. 1840 eröffnet, mußte aber schon im folgenden Jahre auf 6 Classen erweitert werden. Da aber der Zudrang fortdauerte und Mädchen von den verschiedensten Bildungsbedürfnissen sich zur Aufnahme meldeten, so schied sich die Anstalt 1842 in 2 ganz von einander getrennte Schulen: die Bürgermädchenschule und die höhere Mädchenschule (die thörichte Bezeichnung „Töchterschule", auf welche manche so großes Gewicht legen, hat man glücklicherweise vermieden). Letztere ward mit 8 Classen von je einjährigem Cursus eingerichtet, zählte 297 Schülerinnen und hatte einen glücklichen Fortgang. Das Jahr 1850 bewirkte aber auch in dieser Hanauer Schule einen Rückgang; die Zahl der Schülerinnen sank auf 183 und damit die Zahl der Classen auf 6, ist auch jetzt nur wenig über 200 gestiegen. Die Schule hat ihren Specialinspector,

welcher den Titel Oberlehrer führt und erhält sich zum größten Theil durch das Schulgeld, welches in Cl. VI. 12—15, V. 18, IV. und III. 22, II. und I. 24 Gulden beträgt. Für die Verhältnisse der Lehrer, die Schulaufsicht u. s. w. gilt alles das, was hinsichtlich der Volksschullehrer überhaupt bemerkt worden ist. Es wird übrigens ein jährliches Programm ausgegeben, und ist namentlich auf das von 1859 (Mittheilung über Plan, Lehrgang, innere und äußere Einrichtung der höheren Mädchenschule zu Hanau von dem Oberlehrer Dr. Denhard) zu verweisen. Hiernach ist die Schule für Mädchen aus den höheren und mittleren Ständen bestimmt und führt sie vom Beginn der Schulpflichtigkeit bis zur Confirmation, die fernere wissenschaftliche Ausbildung nach jener der Privatthätigkeit überlassend. Als Aufgabe wird bezeichnet, auf der Grundlage einer evangelisch-christlichen Erziehung und der Entwickelung und Kräftigung der geistlichen und sittlichen Anlagen eine tüchtige allseitige Bildung ihrer Schülerinnen zu erzielen und dieselben zugleich zur Erlernung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten anzuleiten, welche dem weiblichen Geschlechte in dem häuslichen und geselligen Leben wie zum Nutzen, so zur Zierde gereichen. Dabei gelten als leitende Grundsätze: 1) die religiös-sittliche Bildung und Entwickelung ist die Wurzel und Krone der Erziehung und des Unterrichts; 2) Erziehung und Unterricht sind untrennbar, jene darf bei diesem nie aus dem Auge gesetzt werden, so daß der Unterricht stets erziehend einwirke; 3) die Erziehung der Mädchen ist zunächst auf die Ausbildung des Herzens und Gemüths gerichtet und findet unter sorgsamer Berücksichtigung der Pflege und Entwickelung der übrigen geistigen Anlagen und Kräfte eben darin wieder ihren Zielpunct; 4) der Unterricht für das weibliche Geschlecht bezweckt nicht einseitiges Wissen, sondern das Können und Thun. — Die Anstalt zerfällt in 2 Hauptabtheilungen, die untere (elementare) mit 2 Classen, VI. zweijährig, V. einjährig, und eine obere mit 4 Classen, IV. und III einjährig, II. zweijährig, I. wieder einjährig; dort herrscht das Classen-, hier das Fachsystem vor. Als Unterrichtsfächer sind aufgenommen: Religion, deutsche und französ. Sprache, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Gesang, Rechnen, Schreiben, Zeichnen und weibliche Handarbeiten, und sind die Ziele so gesetzt, daß ohne Ueberspannung der jugendlichen Kräfte der Unterricht, wenn er in gehöriger Weise ertheilt wird, eine gründliche und harmonische Ausbildung aller Anlagen und Fähigkeiten bewirken muß und einen Grund legt, auf welchem höhere weibliche Bildung, die mit dem 14. Lebensjahre noch nicht abgeschlossen ist, erreicht werden kann. Bei dem Eifer, welchen man in Hanau für das Turnen beweist, ist es zu verwundern, daß man dieses nicht in jener Schule eingeführt hat.

Der allgemeine Lehrplan ist folgender:

Classe	Religion	Deutsche Sprache	Französ. Sprache	Geschichte	Erdkunde	Naturkunde	Gesang	Rechnen	Schreiben	Zeichnen	Handarbeiten
I.	2	4	8	2	2	1	1	3	2	2	7
II.	2	4	8	2	2	1	1	3	2	2	7
III.	2	4	8	2	2	1	2	3	2	1	7
IV.	3	5	8	2	2	1	1	3	2	—	7
V.	3	6	6	—	2 Heimatkunde	—	1	4	3	—	7
VI.	3	8	2	—	2 Anschauungsunt.	1	1	3	—	—	7

Was sich außer Hanau sonst in Kurhessen als höhere Mädchenschule findet, gehört lediglich unter die Privatschulen. Selbst Kassel entbehrt immer noch einer öffentlichen höheren Mädchenschule, obgleich das Bedürfnis einer solchen bei einem zahlreichen wohlhabenden Bürgerstande und der Menge der höheren Beamten schon längst sich gezeigt hat und anerkannt worden ist, auch die Unterhaltung derselben kaum mit Kosten für die Gemeinde verbunden sein dürfte, wie die bestehenden verschiedenen Privatschulen beweisen. Daß diese Privatmädchenschulen, welche auf den Charakter höherer Schulen Anspruch machen und demselben zuweilen wohl entsprechen, zuweilen aber ihn nur insofern an sich tragen, als sie die eine oder andere neuere Sprache in den Kreis des Unterrichts aufgenommen haben und höheres Schulgeld fordern, in sehr verschiedener Weise eingerichtet sind, je nach der Schülerzahl bald mehr, bald weniger Classen zählen u. s. w., ist leicht zu begreifen.

Im allgemeinen aber giebt es verhältnismäßig wenige Privatschulen, da man überall den verschiedenen Bildungsbedürfnissen durch öffentliche Anstalten möglichst abzuhelfen bemüht ist (Kassel z. B. zählte vor 20 Jahren noch 39 Privatschulen, jetzt nur noch 11). Daß man auf diesem Wege fortschreiten möge, kann man im Interesse der Jugendbildung nur wünschen. Maßgebend für das Privatschulwesen ist die Verordnung vom 15. Novbr. 1827, wonach sämmtliche Privatschulen, sowie die Erziehungs- und Pensionsanstalten unter der Aufsicht der öffentlichen Schulbehörden stehen. Die Erlaubnis, eine Privatschule zu errichten oder darin Unterricht zu ertheilen, sofern sich derselbe nicht bloß auf Handarbeiten und Fertigkeiten erstreckt, wird von der Provincialregierung ertheilt, nachdem die Betreffenden ihre Befähigung in einer Prüfung dargelegt haben. Diese Prüfung geschieht hinsichtlich des für den gelehrten Stand vorbereitenden Unterrichts durch die Prüfungsdeputation für Bewerber um Rectorstellen, für Lehrer im gewöhnlichen Volksschulunterricht durch die Seminar-Prüfungscommission, für Lehrerinnen durch den Oberschulinspector des Bezirks unter Hinzuziehung eines oder mehrerer bewährter öffentlicher Lehrer. Lehrerinnen müßen sich jedenfalls in Religionslehre und Erziehungskunde prüfen lassen, andere Fächer können sie sich frei wählen; die Anforderungen an diese sind nicht hoch gestellt, was auch kaum anders möglich sein wird, da eine öffentliche oder Privatanstalt, welche sich lediglich den Zweck der Bildung von Lehrerinnen oder Erzieherinnen gesetzt hätte, nicht besteht. Die Geistlichen jedoch und die bereits gehörig geprüften Candidaten der Theologie bedürfen eben so wenig einer besonderen Erlaubnis zum Religionsunterricht, als solche Lehrer, welche bereits in einem öffentlichen Amte ihre Befähigung genügend an den Tag gelegt haben, einer Prüfung sich unterziehen müßen, um eine Privatschule zu leiten oder in einer solchen zu unterrichten. Auch ist zum Privatunterricht in einzelnen Wissenschaften, Sprachen und Künsten, außer Zusammenhang mit dem Lehrplan einer Schule weder besondere Gestattung noch eine vorgängige Prüfung erforderlich. Auch Candidaten der Theologie oder Philologie, welche Hauslehrer werden wollen, oder Gouvernanten brauchen sich nicht vorher einer pädagogischen Prüfung zu unterwerfen, stehen überhaupt als solche unter keiner besonderen Aufsicht. Ueberhaupt aber entbehrt der Unterschied zwischen bloßem Privatunterricht und Privatschule fester, überall entscheidender Merkmale, denn die neuere Bestimmung, wornach eine Privatschule dann anzunehmen ist, wenn Kinder von mehr als zwei Familien von einem Lehrer in allen Fächern des Volksschulunterrichts unterrichtet werden, möchte schwerlich zutreffend sein, und so ist der Praxis bei den verschiedenen Behörden in mancher Beziehung ein ziemlich weiter Spielraum gegeben, wie es denn z. B. thatsächlich zur Errichtung von Pensionsanstalten weder einer besonderen Erlaubnis bedarf, noch diese der Aufsicht der Schulbehörden unterliegen. Uebrigens soll es mit dem regelmäßigen Schulbesuche in Privatschulen eben so wie in öffentlichen gehalten, also alle unentschuldigten Schulversäumnisse zur Bestrafung angezeigt werden; daß man dabei nicht mit Strenge verfahre, liegt wohl schon in der Natur der Privatschulen, zumal wenn mehrere mit einander concurriren. Aber wenn es nach allem diesem auch wün-

schenswerth erscheint, daß das ganze Wesen des Privatunterrichts nach allen seinen Beziehungen einmal klar und fest geordnet werde, so hat dieses doch um so weniger Bedeutung, je mehr das öffentliche Schulwesen in den Städten sich hebt, und nach jeder Richtung vervollständigt wird.

II. **Das gelehrte Schulwesen.** Ueber dieses fließen die leicht zugänglichen Quellen reicher, indem die jährlich zur öffentlichen Prüfung ausgegebenen Programme, deren manche sich auch durch wissenschaftliche Gediegenheit der darin enthaltenen Abhandlungen vortheilhaft auszeichnen, manches schätzbare Material enthalten. Namentlich geben auch mehrere, auf welche daher der Kürze willen verwiesen wird, die Geschichte der betreffenden Anstalten. Solche sind: Weber, Geschichte der städt. Gelehrtenschule zu Kassel, 1846 (ein sehr schätzenswerthes Werk), Groß, Statistische Rückblicke auf die Geschichte des Kasseler Gymnasiums, 1861 (eine musterhafte Arbeit), Gegenbaur, Die Klosterschule Fulda's, 1856, Münscher, Chronik des Hersfelder Gymnasiums, 1836—37, Koch, Rückblick auf 3 Jahrhunderte des akadem. Pädagogiums zu Marburg, 1828, Wiß, Erste u. s. w. Nachricht von dem Fortgange, der Einrichtung und der Wirksamkeit des Kurf. Gymnasiums zu Rinteln, 1818, f. Nur das Hanauer Gymnasium entbehrt einer solchen Monographie. Da aber für das Allgemeine auch auf den Artikel „Gelehrtenschulwesen" Bd. II. S. 626 ff. hingewiesen werden kann, so ist hier die Geschichte der kurhess. Gelehrtenschulen nicht weiter berücksichtigt worden. Außerdem sind zu nennen: Neueste Reorganisation der Kurf. Gymnasien 1833—1835. Dienst-Anweisung für die Lehrer der kurhess. Gymnasien 1849. Regulativ für die Abhaltung der Lehrer-Conferenzen 1849. Ein allgemeines Gesetz besteht auch über diesen Zweig des Schulwesens nicht.

Alle Gymnasien, zu welchen concessionirte Privatschulen nur bis zu IV. einschließlich vorbereiten dürfen, sind Staatsanstalten, werden also vom Staate errichtet und unterhalten. Jedes hat seine eigene Schulkasse, welche aus den besonderen stiftungsmäßigen Fonds, dem Schulgelde und den Zuschüssen aus der Staatskasse (in der letzten Finanzperiode 39,090 Thlr.) gebildet und von einem Rechnungsbeamten unter Aufsicht eines Verwaltungsrathes (je ein Regierungsbeamter und der Director) verwaltet wird. Das Schulgeld ist in den verschiedenen Gymnasien verschieden: wo es am niedrigsten ist, in Cl. VI. 4 Thlr., in I. 12 Thlr., wo am höchsten, in VI. 16, in I. 24 Thlr. jährlich.

Außerdem bezahlt jeder Schüler beim Eintritt und beim Abgange einen Beitrag zur Gymnasialkasse (für die Bibliothek) und dem Pedellen jährlich eine Vergütung für das Heizen. Befreiungen von Schulgeld finden an jedem Gymnasium (bis zu 1/12 der Solleinnahme) statt; in Kassel giebt es ein Stipendium, in Hersfeld eine Anzahl Freitische, in Fulda verschiedene Stipendien. Alle Gymnasien haben, mit Ausnahme des zu Rinteln, das nur 5 Cl. hat, 6 Classen. Bei mehr als 50 Schülern ist ein Antrag auf Trennung in 2 Cötus gerechtfertigt. Besondere Communalgymnasien bestehen eben so wenig, als die oben angeführten Confessionalschulen sind, denn die confessionelle Minderheit hat gleiche Rechte mit der Mehrheit. Doch hat Fulda, wo auch der Director immer katholisch ist, mehr katholischen, die andern mehr evangelischen Charakter. Der Religionsunterricht der Minderheit wird von einem Geistlichen der betr. Confession ertheilt, während er überhaupt theologisch geprüften und kirchlich geweihten Lehrern übertragen ist. Doch haben nur die Gymnasien in Kassel und Marburg für den Religionsunterricht der Katholiken, wie das in Fulda für den der Evangelischen besondere Lehrer, welche als außerordentliche fungiren. Die Israeliten müßen überall selbst für ihren Religionsunterricht sorgen.

Die Gymnasien stehen unmittelbar unter dem Ministerium d. J. als Aufsichtsbehörde, dessen Referent für Cultus- und Schulsachen (s. o.) jedoch meist ein Verwaltungsbeamter ist, so daß für das Gedeihen der Schulen alles darauf ankommt, ob jener selbst eine höhere wissenschaftliche Bildung, Interesse für und Einsicht in das Schulwesen

besitzt und parteilos unbefangen Sachen und Personen würdigt oder nicht. Die unmittelbare Leitung aber steht dem „Director" zu, dessen Befugnisse wie die der Lehrer-Conferenz genau in dem o. a. Regulativ für die Abhaltung der Lehrer-Conferenzen angegeben sind. Die Consistorien haben zwar seit neuester Zeit ein Aufsichtsrecht über den Religionsunterricht, es verlautet jedoch nichts davon, daß sie dasselbe üben; in Fulda übt dieses Recht der Bischof.

Die Zahl der Gymnasial-Schüler überhaupt betrug in den letzten 10 Jahren: in Kassel 233—319, Fulda 149—227, Hanau 57—106, Hersfeld 101—158, Marburg 143—249, Rinteln 73—119; die Gesammtzahl der Abiturienten aber während derselben Zeit in obigen Gymnasien: 255, 195, 103, 231, 297, 113. Die sämmtlichen Gymnasien zählten zu Ostern 1861: 990 Schüler; es kommt also 1 Gymnasiast auf etwa 734 Einwohner und auf 128 Schüler der Volksschule. Im allgemeinen ist der Zudrang zum Studiren im Abnehmen. Vorzugsweise, doch auch nicht in dem Maße wie früher, schicken die Staatsdiener ihre Söhne in die Gymnasien, deren untere Classen bis zur Tertia nur allzu oft zum Schaden der Gymnasialbildung, wenn auch zum Vortheil der Kasse, von solchen besucht werden, die alsbald nach der Confirmation sich bürgerlichen Berufszweigen zuwenden.*) Die bei weitem meisten Abiturienten widmen sich den verschiedenen Zweigen des Staatsdienstes.

Außer diesen vollständig organisirten Gymnasien, welche unmittelbar zur Universität entlassen, und von denen das zu Rinteln zugleich 2 Realclassen, parallel der IV. und III. hat, befinden sich in Kurhessen noch 3 Progymnasien in Eschwege, Schmalkalden (in beiden mit den Realschulen verbunden) und Schlüchtern, deren Organisation wesentlich darin übereinstimmt, daß sie 3 Classen zählen, welche den Cl. VI., V. und IV. der Gymnasien entsprechen und dieselben Lehrgegenstände haben, wie diese.

Bemerkenswerthe Unterschiede finden unter allen diesen Gymnasien nicht statt, weder was die äußeren Verhältnisse, noch was die innere Ordnung betrifft; alle haben dasselbe Ziel zu erreichen. Zum Eintritt in die unterste Classe wird überall Fertigkeit im deutlichen und ausdrucksvollen Lesen, sowie im Schreiben deutscher und lateinischer Schrift, Fähigkeit, eine kurze Geschichte mündlich und schriftlich ohne allzu grobe Fehler nachzuerzählen, Fertigkeit im Rechnen der 4 Species mit ganzen unbenannten Zahlen und Kenntnis einer Anzahl bibl. Geschichten gefordert. Als normales Alter gilt das zurückgelegte 9. Lebensjahr für den Eintritt, also das 18. bei dem Abgange zur Universität aus I., da der ganze Cursus 9 Jahre (VI. V. IV. einjährig, III. II. I. zweijährig) umfaßt. Ueberall herrscht reines Fachsystem vor, doch führen nicht bloß die Ordinarien, sondern auch die anderen Lehrer ihre Schüler, so viel als thunlich, in ihren Fächern durch mehrere Classen fort. Jedes Gymnasium hat seinen von dem Ministerium d. J. genehmigten Lehrplan, welcher im wesentlichen bei allen Anstalten gleich ist, eben so wie die Stundenzahl, nämlich I. II. III. 31, in IV. 30, in V. und VI. 28—29 wöch., und zwar Morgens zwischen 8 und 12, Nachmittags von 2—4 Uhr; Mittwoch und Sonnabend ist der Nachmittag, wie in allen Schulen, frei.

Alle Lehrfächer, auch das Turnen, von welchem nur auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses dispensirt werden kann, sind obligatorisch, mit Ausnahme des Hebräischen, welches nur für die künftigen Theologen obl. ist, und des Singens und Zeichnens von IV. an aufwärts. Der allgemeine Lehrplan stellt sich in folgendem Schema dar:

*) Die oben berührte Frage glauben wir ausdrücklich als eine noch unentschiedene bezeichnen zu müßen. Die Red.

Classe	Griech.	Latein.	Deutsch	Franz.	Hebr.	Relig.	Gesch.	Geogr.	Naturk.	Mathem.	Schreib	Turnen	Singen	Zeichn.
I.	6	8	3	2	2	2	2	—	2	4	—	2	(1)	(2)
II.	6	9	2—3	2—3	—	2	2	3		4	—	2	(1)	(2)
III.	6	9	2—4	2	—	2	2	4		4	—	2	(2)	(2)
IV.	4—6	9	2—4	—	—	2	2	4		4	1	2	(2)	(2)
V.	—	9	4	—	—	2	2	4		3	2	2	2	2
VI.	—	10	4	—	—	3	—	2		4	2	2	2	2

Der Stoff des Religionsunterrichtes vertheilt sich so, daß in VI. und V. biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments, IV. Katechismus und Kirchenjahr, III. geschichtliche Bücher des Alten Testaments, Psalmen und Propheten, II. die Synoptiker, Evangelium Johannis und Apostelgeschichte, und in I. Geschichte des Reichs Gottes im Alten Testament, Kirchengeschichte und Symbolik fallen. Der Memorirstoff ist mäßig, jedoch müßen die Gymnasiasten auch während des Confirmandenunterrichts an dem Religionsunterichte der Schule theilnehmen; kirchliche Katechisationen aber bestehen überhaupt nicht in den Städten. Der Schulgottesdienst beschränkt sich auf eine Andacht (Hora) am Ende der Woche; doch wird der Unterricht täglich in jeder Classe mit Gebet begonnen, wobei die eigenthümliche Einrichtung besteht, daß die nicht kirchlich geweihten Lehrer nur das „Unser Vater" beten dürfen. An einigen Gymnasien findet auch jährlich eine gemeinsame Theilnahme von Lehrern und Schülern am heil. Abendmahle statt; doch ist der Kirchenbesuch der Schüler überhaupt nicht geregelt; nur in Marburg und Fulda müßen die Lehrer abwechselnd Sonntags in die Kirche, und in Fulda haben die katholischen Schüler auch ihren eignen Gottesdienst.

Was die übrigen Unterrichtsfächer betrifft, so gliedern sich dieselben folgendermaßen:

Lateinisch: VI., regelmäßige, V., unregelmäßige Formenlehre, IV., Vervollständigung der Formenlehre, syntaxis congruentiae, synt. nominis, III. Repetition, synt. temporum et modorum, einzelne syntakt. Eigenthümlichkeiten, oratio obliqua, II. Repetition, Wortstellung, Periodenbau, I. partienweise Wiederholung, Metrik. Lectüre: VI. und V. Spieß Uebungsbuch; IV. Cornel. Nep.; III. Cäsar de bell. gall.; de bell. civ., Ovid. Metamorph. (mit Auswahl); II. Livius, Cicero (leichte Reden) Virgil. Aen.; I. Livius, Sallust., Cicero (Reden und rhetor. Schriften), Horat., Plaut., Terent., Tacitus. Vocabeln werden gelernt nach Bonnell oder Ostermann; besondere Grammatikstunden, in Gebrauch hauptsächlich die Grammatiken von Siberti, Schultz, Zumpt, Meiring, Berger; Exercitien (wöch. 1) nach Spieß, Seyffert, Süpfle, Hottenrott. Von III. an werden in der Regel sowohl im Lateinischen wie im Griechischen ein Dichter und ein Prosaiker, also 4 verschiedene Autoren zu gleicher Zeit gelesen; am üblichsten sind die Teubner'schen Ausgaben. In I. werden freie lateinische Aufsätze gemacht, auch Sprechübungen gehalten. Das Ziel ist geordnete und zusammenhängende Kenntnis aller wichtigeren Erscheinungen auf dem grammatischen Gebiete, außerdem gründliches und eindringendes Verständnis der betreffenden Autoren nach Inhalt und Form, Gewandtheit im lateinischen Ausdruck; lateinische Verse werden nicht gemacht.

Griechisch: IV. Formenlehre, III. Ergänzung der Formenlehre, II. Syntax, I. Ergänzung der Syntax, hauptsächlich nach Buttmanns Grammatik (Curtius, Kühner, Berger); in IV. Uebungsbuch von Spieß, oder Jakobs, Schmidt und Wensch, in III. Xenoph. Anab., Lucian., Hom. Od.; in II. Herod., Plut., Xenoph. Memor., Hom. Od.; in I. Plut., Plat., Demosth., Thucyd., Soph., Eurip., Hom. Il.; in III. bis I. wöch. 1 Exerc., meist nach Franke; Ziel wie beim Latein.

Hebräisch in I. beschränkt sich auf Einübung der Formenlehre.

Französisch: III. Formenlehre, II. Syntax, I. Repetition und Ergänzung, Lectüre: in III. Uebungsbücher, Voltaire, Charles XII., in II. Chrestomathien, z. B. von Collmann, Fränkel, in I. classische Autoren; alle 14 Tage ein Exercitium, französ. Sprechübungen, aber wie der ganze Unterricht, der überall von ord. Gymnasiallehrern ertheilt wird, ohne bedeutendes Resultat.

Deutsch: VI—IV. Lesen, Erklären und Recitiren deutscher Lesestücke, Grammatisches gelegentlich der Lectüre, Lesebücher von Wackernagel oder Bach; letztere auch noch in III.; III. und II. Lesen und Erklären von Musterstücken, Anleitung zum Declamiren in II. hauptsächlich nach Wackernagels Auswahl, in I. Rhetorik und Poetik, deutsche Grammatik mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwickelung, verbunden mit der Erklärung altdeutscher Lesestücke; Lectüre von Schiller, Göthe, Lessing; deutsche Aufsätze in fortschreitenden Uebungen: Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Reden, Abhandlungen, Uebersetzungen aus fremden Sprachen.

Geschichte: V. u. IV. biograph. Vorstufe, III. alte Gesch., II. Mittelalter und neuere Zeit (bis 1700), I. Fortsetzung und Wiederholung des Früheren, besonders der Geschichte des Alterthums. — Der Lehrplan variirt bei den verschiedenen Anstalten vielfach. — Chronologische Data sind vorgeschrieben; in Gebrauch die Lehrbücher von Pütz und Dietsch.

Geographie: VI. Heimatskunde V. Vorbegriffe, Deutschland. IV. Europa, III. Asien, Afrika, Amerika und Australien, mathemat. Geogr., II. polit. Geogr. Vervollständigung der mathemat. Geogr. Der Lehrplan variirt an den verschiedenen Anstalten, in Marburg z. B. nach dem Osterprogramm 1861: VI. Uebersicht von Australien und Amerika, Afrika, Asien und Europa, V. Anfangsgründe der mathem. Geogr., Umrisse von Australien, Amerika, Afrika und Asien nebst Uebersicht über die Staaten, IV. Anfangsgründe der mathem. Geogr., Umrisse und Bodengepräge von Europa, dessen Staaten übersichtlich, III. Bodengepräge von Europa, Gebirge, Flüsse nebst Uebersicht über die europ. Staaten, II. Ethnogr. und Statistik von Europa. — Kartenzeichnen; Verbindung mit der Geschichte, namentlich bei der alten Geographie. Die für Geographie und Naturkunde angesetzten Stunden werden häufig so verwandt, daß in dem einen Viertel- oder Halbjahr in sämmtlichen Stunden nur Geogr., in dem andern nur Naturkunde gelehrt wird, ebenso wie Arithmetik u. Geometrie meist successive behandelt werden. — Handatlas und Wandkarten (v. Sydow); verschiedene der neueren Lehrbücher.

Naturgeschichte: VI. Beschreibung einzelner Pflanzen, Thiere und Mineralien, V. Linné'sches System, Beschreibung des menschlichen Körpers, einzelner Thiere und Mineralien. IV. Linné'sches System, Pflanzenbestimmung nach Cuvier, Wirbelthiere, III. System von Linné und Jussieu, wirbellose Thiere, Mineralogie, Lehre vom menschl. Körper. II. Physiologie der Pflanze, Vergleichung der Wirbel- und wirbellosen Thiere, Lehre vom menschl. Körper. — Der Lehrplan variirt. Lehrbuch von Leunis. Physik nur in I. Lehre vom Schall, Licht, Wärme, Magnetismus, Elektricität, den allgem. Eigenschaften der Körper, Mechanik (nach Koppe).

Rechnen: VI. die 4 Grundrechnungen mit unbenannten und einfach ben. Zahlen, Resolution und Reduction, Rechnen mit ungl. ben. Zahlen, V. Bruchrechnung; IV. Regula de tri, Multiplications- und Divisionsmethode, Vertheilungs-, Gesellschafts-, Zinsrechnung, Lehrbücher von Fölsing, Gies, Schellen.

Mathematik: IV. Geometr. Vorbegriffe, III. Lehre von den Dreiecken und Parallelogrammen, vom Kreise, Constructionsaufgaben; Entwickelung des Begriffs der 3 progressiven und der 4 regressiven Zahlenverbindungen; algebraische Gesetze, Null und negative Zahlen, Proportionen; II. Proportionslehre, Aehnlichkeit der Figuren, Kreismessung — algebraische Gesetze (Fortsetzung), Gleichungen des 1. und 2. Grades, Quadrat- u. Kubikwurzel; I. Geometr. Aufgaben, Trigonometrie, Stereometrie, Logarithmen, Gleichungen, diophant. Gleichungen, Progressions- und Combinationslehre. — Es soll Verständnis der mathemat. Wahrheiten und Fertigkeit in deren Anwendung erzielt

werden; auf den unteren Stufen mehr der synthetische, auf den oberen mehr der analyt. Gang, von III. an mit wissenschaftlicher Begründung der mathemat. Sätze. Neben den alten Sprachen wird die Thätigkeit der Schüler am meisten durch dieses Lehrfach in Anspruch genommen. Lehrbücher von Heis, Kunze, Wöckel, Nagel.

Gesang ist nur in den unteren Classen (Choralgesang und einstimmige Volkslieder) obligatorisch; in den oberen (mehrstimmiger Chorgesang, Motetten, Psalmen, Choräle in vierstimmigem Satze, alles für gemischten Chor) facultativ. Es kommt hierbei alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an; bei einem geeigneten Lehrer gewinnen die Schüler Freude am Gesange, benützen die Gelegenheit und leisten dann auch Tüchtiges, wie man leicht bei öffentlichen Schulfeierlichkeiten, als dem Geburtstag des Landesherrn, der Entlassung der Abiturienten u. drgl. erkennen kann.

Zeichnen ist von IV. an facultativ, wird dann auch in den oberen Classen nur wenig betrieben und besteht meist nur im Copiren von Vorlagen. In Hanau soll darin durch Anregung der dortigen Akademie am meisten geleistet werden.

Schönschreiben wird bis zur IV. fortgesetzt, theils nach der älteren, theils nach der Taktschreibmethode. Im ganzen sind gute Handschriften selten.

Das Turnen ist jetzt durch alle Classen obligatorisch und wird, wo eine Turnhalle ist, z. B. in Kassel, auch im Winter betrieben, zumeist nach der Methode von Spieß.

Die gewöhnlichen häuslichen Aufgaben bestehen in wöchentlichen Exercitien im Griech., Latein. und Französischen, in deutschen Aufsätzen (in VI. u. V. je alle 8 Tage, in IV. alle 14 Tage, in III. je 2 in 5 Wochen, in II. alle 3, in I. alle 4 Wochen einer) und in arithmet. und mathemat. Arbeiten neben den nöthigen Präparationen, Repetitionen, Memorirübungen und Uebersetzungen. Durchschnittlich sollen dafür täglich $1^1/_2$ Stunden in Anspruch genommen werden, in Wahrheit aber haben die Schüler von III. an wohl 4, ja 5 und mehr Stunden täglich darauf zu verwenden, was schon bei der Menge der Lehrfächer, deren jedes von dem betr. Lehrer nur zu leicht als Hauptsache betrachtet und oft in einem durch die Aufgabe der Schule nicht gerechtfertigten Umfange behandelt wird, so wie den dadurch bedingten Arbeiten nicht zu verwundern ist, obgleich auch noch andere Umstände dabei mitwirken mögen. Ueber eine Bestimmung des Ministeriums in dieser Beziehung s. u. Begreiflicherweise bleibt da für die Privatthätigkeit der Schüler, welche gerade auf der oberen Stufe so wichtig wäre, nicht viel Zeit übrig. Indessen fehlt es den Lehrern eben so wenig an Arbeit, da jeder durchschnittlich wöchentlich 3 Arbeiten zu corrigiren hat, und bedenkt man, welche Zeit er auf Präparationen und Studien zu verwenden hat, so muß man gestehen, daß seine Zeit vollständig in Anspruch genommen ist. Dennoch können manche Lehrer sich nicht ganz dem Privatunterricht entziehen, welcher ihnen gestattet ist, an Schüler ihrer Anstalt jedoch nur mit besonderer Genehmigung des Ministeriums des Innern. Indes ist das nach den Orten sehr verschiedene Honorar meist gering (in Kassel 4, höchstens 6 Thlr. für 16 Stunden). Eine Leitung der Privatthätigkeit der Schüler, welche anzuregen der Unterricht Gelegenheit genug darbietet, findet außer diesem von Seiten der Schule nicht statt, und die Privatlectüre wird nur insofern beaufsichtigt, als dazu meist die Schülerbibliothek benutzt wird. Jedes Gymnasium hat eine solche, die aus dem allgemeinen Schulfonds erhalten und von einem der Lehrer verwaltet wird; zumeist besteht sie aus unterhaltenden Büchern. Auch für Lehrmittel, die Bibliothek, Apparate 2c., wofür jedes Gymnasium seine bestimmten Fonds hat, und welche durch Geschenke von austretenden Schülern und anderen jährlich vermehrt werden, wird ausreichend gesorgt.

Die Versetzung der Schüler in höhere Classen (Translocation), welche am Schlusse des Schuljahres vor Ostern, wo auch auf allen Gymn. Programme ausgegeben werden, und nur ausnahmsweise auch zu Michaelis stattfindet, sowie die Bestimmung der Abtheilung und die Ordnung der Plätze in der Classe (Collocation) erfolgt durch Beschluß

der Lehrerconferenz auf Grund der Censurtabellen. Für die Collocation sind Leistungen, Fleiß und Betragen, für die Translocation in der Regel nur die Leistungen, bei ausnahmsweiser Versetzung auch Fleiß und Talent maßgebend. Zweifellos ist die Versetzung bei den Prädicaten, „sehr gut, gut, im ganzen gut", „mittelmäßig" hat zwar noch positive Geltung, giebt aber nur bedingte Versetzungsreife; bei geringeren Prädicaten kann keine Versetzung stattfinden. Berücksichtigt werden dabei alle Fächer, mit Ausnahme der Fertigkeiten; doch haben Griechisch, Lateinisch, Deutsch, Mathematik und bei II. u. I. Geschichte einen größeren Einfluß, als die anderen. Weitere specielle Bestimmungen regeln diese ganze Thätigkeit. In neuerer Zeit wird in Kassel wöchentlich nach lateinischen in der Schule angefertigten Exercitien pro loco, jedoch nur für die lateinischen Stunden locirt, sonst für alle Stunden nur vierteljährlich.

Die Schulzucht erstreckt sich über das ganze Verhalten der Schüler sowohl in als außer der Schule. Was sie in der einen und anderen Beziehung zu thun und zu lassen haben, ist ihnen in gedruckten Schulgesetzen gesagt, welche von Zeit zu Zeit revidirt werden. Es spricht sich keine rigoröse Strenge darin aus, so daß ein Hauptbeweggrund, dieselben zu übertreten, wegfällt und mit denselben die Zucht sich leicht handhaben läßt. Jüngere Schüler dürfen nur in Begleitung von Eltern ꝛc. Gasthäuser, Felsenkeller ꝛc. besuchen; die Primaner aber dürfen im Sommer auch ohne solche Begleitung bestimmte öffentliche Vergnügungsorte, deren alle Gymnasialstädte hinreichend darbieten, unter der Bedingung besuchen, daß sie von dieser Erlaubnis in mäßiger und anständiger Weise Gebrauch machen. Trinkgelage u. dergl. freilich, so wie Verbindungen sind mit Recht untersagt, das Tabakrauchen jedoch nur auf den Straßen der Stadt und deren nächster Umgebung verboten; Fechtübungen und Tanzvergnügungen mit Genehmigung des Directors gestattet. Bis II. werden die Schüler mit „Du", in II. u. I. mit „Sie" angeredet. Daß zur Aufrechthaltung der Zucht häufige und gesteigerte Strafen nothwendig seien, davon verlautet nichts. Diese steigern sich von der Zurechtweisung im Stillen bis zur Ausweisung. Letztere und Carcerstrafe kann nur die Conferenz, einfachen Arrest bis zu 3 Stunden jeder Lehrer verfügen, zu größeren Arreststrafen bedarf es der Genehmigung des Directors. Der Umstand, daß je weiter nach oben um so mehr die Strafen sich mindern, ist ein günstiges Zeichen für den disciplinaren Zustand. Die Vorgänge des Tages werden in den Classenbüchern niedergelegt, welche die Pensa der einzelnen Stunden, lobende oder tadelnde Bemerkungen, Absenten ꝛc. enthalten. Letztere müßen ihre Versäumnis, wenn sie durch Krankheit veranlaßt war, durch Attest der Angehörigen entschuldigen; wird sie durch andere Gründe bedingt, so muß vorher Erlaubnis (für einen Tag bei dem Ordinarius, für längere Zeit bei dem Director) eingeholt werden. Prämien, öffentliche Belobungen u. dgl. werden nicht ertheilt. Nur das Kasseler Gymnasium hat die sog. Richtersche Denkmünze, gestiftet zum Andenken an einen früheren Rector des Lyceum Fridericianum, welche an tüchtige Abiturienten gegeben wird. (s. Kass. Progr. v. 1848).

Besondere Bestimmungen über Unterbringung auswärtiger Schüler giebt es nicht weiter, als daß die Wahl der Wohnung vorher dem Ordinarius mitzutheilen ist. Das Kostgeld variirt sehr, je nachdem es sich nur um die äußeren Bedürfnisse oder auch um Pflege und Erziehung handelt, ist auch in den kleineren Städten geringer als in Hanau oder Kassel.

Regelmäßige Prüfungen finden jährlich statt, eine öffentliche am Schlusse des Cursus vor Ostern, eine Privatprüfung am Schlusse des Sommersemesters, zu welchen beiden Terminen auch durch alle Classen Zeugnisse ertheilt werden, neben welchen Semestralzeugnissen in den unteren Classen, in VI. u. V. 4 mal, in IV. 2 mal im Laufe des Semesters ein Zeugnis gegeben wird. Die Absolvirung des ganzen Gymnasialcursus, beziehungsweise gut bestandene Abiturientenprüfung gewährt keine anderen Rechte, als das auf einjährigen Militärdienst statt des sonst vorgeschriebenen dreijährigen in der Active, und den Uebergang zu den Facultätsstudien und bildet insofern die Grundlage

für die künftige Laufbahn im Staatsdienste. Zu dieser Abiturientenprüfung werden nur Primaner in der letzten Hälfte des 4. Semesters zugelassen; gewöhnlich wird sie auf dem Gymnasium, welches sie zuletzt und zwar 1 Jahr lang besuchten, bestanden. Dieselbe ist theils schriftlich, theils mündlich; für jene wird ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz, eine Uebersetzung in das Griechische und eine mathemat. Arbeit (3 Aufgaben aus dem Gebiete der Geometrie und Arithmetik) gefordert; diese erstreckt sich auf lateinische, griechische und deutsche Sprache, Mathematik und Geschichte. Was zur Reife gehört, so wie der Maßstab für die Prüfung ergiebt sich aus dem oben angegebenen Umfang des Unterrichts der I. Cl. Die Prüfungsnoten, welche von dem gesammten Lehrercollegium festgestellt werden, sind: „sehr gut, gut, ziemlich gut, befähigt". Erst in neuerer Zeit wird in den Programmen angegeben, wie viele je die eine oder andere Note erhalten haben; am meisten kommt die Note: „gut" vor.

Ferien sind zu Ostern und Michaelis 14, Pfingsten 5, Weihnachten 10—12 Tage, und vom 1. Montage im Juli an 3 Wochen Sommerferien.

Was endlich die Verhältnisse der Lehrer anlangt, so haben wir neben den Directoren, welche zugleich erste Lehrer sind, ordentliche Hauptlehrer und Hülfslehrer, welche letzteren aber jenen mit Ausnahme des Rechts, die Gymnasialrechnung einsehen zu dürfen, vollständig gleich stehen. Die nicht akademisch gebildeten Lehrer für Schreiben, Zeichnen u. s. w. heißen „außerordentliche". Reichen die angestellten ord. und Hülfslehrer, die keineswegs vorzugsweise aus bestimmten Ständen hervorgehen, nicht aus, so werden Candidaten des Gymnasiallehramtes gegen Vergütung beauftragt, welche alsdann die Stelle von ord. Lehrern bekleiden, aber noch keine Anstellung haben. Besondere Titel werden nicht ertheilt (s. o.); der Doctortitel darf nur geführt werden, wenn er in Marburg erworben oder doch anerkannt worden ist. Es führen ihn die meisten der akademisch gebildeten Lehrer, wozu alle ord. und Hülfslehrer gehören. Im Jahre 1852 wurden Bestimmungen erlassen, nach welchen die Theologen sowohl hinsichtlich der Forderungen in der theoret. und prakt. Prüfung als bei der Anstellung besonders berücksichtigt werden sollten, um den Gymnasien den Charakter christlich-kirchlicher Bildungsanstalten desto sicherer zu wahren; doch hat man neuerdings jene wieder beseitigt. Augenblicklich ist Mangel an Lehrern, wenigstens an Philologen, da in neuester Zeit viele jüngere Kräfte an auswärtige Schulen, namentlich nach Preußen, berufen wurden. Die Zahl sämmtlicher Lehrer an den kurhess. Gymnasien beträgt 48 ord. Hauptlehrer (einschließlich der 6 Directoren) und 10 (augenblicklich 8) Hülfslehrer, dazu beauftragte Lehrer je nach Bedürfnis, und die jeweiligen Praktikanten d. h. diejenigen Candidaten, welche nach zurückgelegten Universitätsstudien und bestandener theoret. Prüfung ihr Probejahr bestehen. Letzteres ist um so wichtiger, und die Directoren haben sich mit um so größerer Sorgfalt der Praktikanten anzunehmen, als sich in Marburg kein pädagogisches, sondern nur ein philologisches Seminarium befindet. In diesem aber wird auf den künftigen Lehrberuf keine Rücksicht genommen, sondern es werden Autoren gelesen und interpretirt und Abhandlungen philolog.-histor. Inhalts eingeliefert und besprochen, für welche, insofern sie genügend befunden werden, ein Beneficium von je 10 Thlr. gezahlt wird. Die theoret. Prüfung, welche der Candidat vor einer besonderen Commission zu Marburg zu bestehen hat, soll je nach der philologisch-historischen oder mathematisch-physikalischen Richtung hin eine wissenschaftliche Bildung für den Eintritt in das Lehramt feststellen. Die Wahl der Fächer (2 Haupt- und 1 Nebenfach) bleibt dem Examinanden überlassen und wird von einem Nebenfache abgesehen, wenn jene Philologie und Mathematik sind, und das Maturitätszeugnis in allen übrigen Fächern gute Kenntnisse bezeugt. Die praktische Prüfung, welche außer den vom Examinanden zu wählenden Fächern die Pädagogik fordert, sich wesentlich auf die methodische Behandlung jener in der Schule bezieht, daher auch Probelectionen gehalten werden, erfolgt alsbald nach Ablauf des Probejahres, und werden dazu 3 Directoren bestellt, welche sie auf Anmeldung regelmäßig alle 2 Jahre an einem der 6 Gymnasien vornehmen. Diese Commission der Directoren

(„Oberschulcommission für Gymnasialangelegenheiten") hat zugleich die allgemeinen Angelegenheiten der Gymnasien zu berathen und dem Ministerium darüber zu berichten, bildet also gewißermaßen einen technischen Beirath des Ministeriums in Gymnasialsachen. Die Zeugnisse werden nach den Gymnasialclassen ausgestellt, für welche sich der Geprüfte zu eignen scheint, wobei auffälligerweise die untersten Classen als diejenigen, für welche die geringste Befähigung nöthig sei, angesehen werden. Daß ein Candidat gänzlich durchfiele, kommt selten vor, da der betreffende Director auch seinen Bericht einzuliefern hat, und dieser jedenfalls den Candidaten bei gänzlicher Unfähigkeit schon vorher entfernen würde. Reiseunterstützungen für Candidaten kommen zuweilen vor, bis jetzt aber nur für Lehrer der neueren Sprachen.

Die Anstellung erfolgt durchschnittlich erst mit dem 30. Lebensjahre, da die Zeit der Beauftragung wegen der zu geringen Zahl der im Etat dotirten Stellen immer gar zu lange dauert. Sie geschieht durch ein landesherrliches Rescript auf Vorschlag des Ministeriums, und die Directoren haben wenig Einfluß auf die Wahl ihrer Lehrer. Die Dienstanweisung dieser hat nichts eigenthümliches. Das Maximum ihrer Unterrichtsstunden beträgt 22 wöchentlich, für den Director weniger. Die Gehaltsverhältnisse sind keineswegs besonders günstig; denn es haben von 10 Hülfslehrern 5 à 300 Thlr., 5 à 400 Thlr.; von 42 ord. Lehrern 12 à 500 Thlr., 10 à 600 Thlr., 10 à 700 Thlr., 10 à 800 Thlr.; von 6 Directoren neben freier Wohnung 2 à 800 Thlr., 2 à 1000 Thlr., 2 à 1200 Thlr. Alters- und Theurungszulagen kommen nicht vor, Nebenbezüge eben so wenig, auch keine Immunitäten. Es ist kein Zweifel, daß die Gymnasiallehrer an und für sich wie im Verhältnisse zu anderen Staatsdienern von entsprechender Bildungsstufe zu gering besoldet sind, weshalb man sich einerseits nicht wundern darf, daß die jüngeren Lehrer bereitwillig auswärts Anstellungen annehmen, anderseits aber die Tüchtigkeit und aufopfernde Pflichttreue der angestellten Lehrer um so mehr anerkennen muß.

Aus der vorstehenden gedrängten Darstellung geht wohl hinreichend hervor, daß das kurhessische Gymnasialwesen, dessen gegenwärtige Organisation aus dem J. 1833 datirt, die größte Aehnlichkeit mit den in Norddeutschland überhaupt, namentlich aber in Preußen geltenden Einrichtungen hat und deren Vorzüge und Mängel theilt. Bekannt ist der Streit, welcher durch die im J. 1857 erschienene Schrift von Dr. H. W. J. Thiersch (Zurückführung des Gymnasialunterrichts zur Einfachheit, eine Aufgabe der Gegenwart. Marburg. Elwert.) begonnen wurde. Es war darin den Gymnasien im wesentlichen vorgeworfen das Zuviel der Lehrfächer in Folge der dem Realismus gemachten Zugeständnisse, das dadurch bedingte Zuviel der häuslichen Arbeiten und die mit der ganzen Einrichtung zusammenhängende Studienweise, wornach zwar sehr viel gearbeitet werden müße, aber nicht bloß die Lust am Studiren gemindert, sondern auch ein größerer Erfolg für die gediegene humanistische Bildung seitens dieser neueren Gymnasien im Gegensatze zu den einfacher eingerichteten älteren sehr in Frage gestellt werde. Literarisch trat hiegegen mit Heftigkeit auf Dr. O. Vilmar (Gymnasiallehrer zu Hanau, † 1860), für Thiersch kämpften Dr. Süchier (Gymnasiallehrer zu Hanau) und Prof. Waitz zu Marburg, (Verf. der allgemeinen Pädagogik), und nach der Ansicht des Berichterstatters stimmen viele Eltern und Schulmänner in den wesentlichen Puncten mit diesen überein. In dem Beschlusse des Ministeriums vom 31. März 1859 heißt es, man habe aus der über die Schrift von Thiersch eingezogenen Aeußerung der Schulcommission für Gymnasialangelegenheiten die Ueberzeugung gewinnen müßen, daß eine Veranlassung, in den dermalen bestehenden Grundbestimmungen und organischen Einrichtungen der Gymnasien durchgreifende Aenderungen vorzunehmen, nicht gegeben sei. Dennoch hielt das Ministerium es für nothwendig, einige Bestimmungen, deren Handhabung nicht gleichmäßig erfolgt zu sein scheine, schärfer hervorzuheben, andere angemessen zu modificiren. Hiernach soll in den 3 unteren Classen mehr das Classensystem vorwalten, so daß den Ordinarien so weit als möglich der gesammte lateinische, deutsche

und geschichtliche Unterricht zuzuweisen ist, dieser soll als wissenschaftlicher mehr zurücktreten, also mehr in elementarischer Weise ertheilt werden; die Zahl der Unterrichtsstunden soll (abgesehen von dem Unterricht im Hebräischen, im Singen, Turnen und Zeichnen) in den 4 oberen Classen nicht 32, in V. u. VI. nicht 26 übersteigen. Hinsichtlich der häuslichen Arbeiten, heißt es, ist darauf Bedacht zu nehmen, daß eine zweckmäßige Vertheilung derselben eintrete, jedes Uebermaß vermieden, auch behufs thunlichster Erleichterung derselben angemessene Anleitung ertheilt werde; bei Bestimmung des Maßes für jene sei darauf zu achten, daß den Schülern die nöthige Zeit zur Erholung vergönnt werde, und daß ihnen Zeit genug übrig bleibe, um nach eigner Neigung, je nach dem Standpuncte ihrer Classe nicht vorgeschriebene Privatarbeiten vorzunehmen. Das Abschreiben von Leitfäden zu Hause wird ganz verboten und den Ordinarien zur besonderen Pflicht gemacht, über Einhaltung dieser Vorschriften zu wachen. Weiter werden zweckmäßige Bestimmungen über die Behandlung der griech. und latein. Classiker, den schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck in latein. Sprache, so wie Aufgabe und Ziel des mathemat. Unterrichts getroffen. Und damit hat das Ministerium das gethan, was nach der Lage der Sachen zu thun möglich war; es wird also hier wie überall auf die ausführenden Personen ankommen.

III. **Waisenhäuser, Rettungsanstalten u. s. w.** Wie schon in früher Zeit, hauptsächlich wohl durch St. Elisabeth angeregt, in Hessen mancherlei Anstalten zum Besten der nothleidenden Menschheit unter verschiedenen Namen (Hospitale, Siechenhäuser u. s. w.) errichtet wurden, und der fromme Sinn sich in mannigfacher Weise durch Stiftungen und Geschenke an Grund und Boden, Naturalabgaben, Geld für dieselben bethätigte, so hat es namentlich seit dem Ausgange des 17. Jahrhunderts auch nicht an Stiftungen zum Besten der armen und verwaisten Kinder gefehlt. Auch der Staat hat sich der Fürsorge für die armen Waisenkinder nicht entzogen, wie manche dahin einschlagende Verordnungen beweisen. Von besonderer Bedeutung ist die gesetzliche Anordnung, daß für jedes elternlose unvermögende Kind — für Kinder unvermögender, in Haft befindlicher Verbrecher gilt dasselbe — 1/3 der Kosten des Unterhalts die Staatskasse, 1/3 die Gemeindekasse, 1/3 der Kirchenkasten zu tragen haben, welches letztere Drittel nach Befinden auch aus milden Stiftungen und Armenkassen entnommen werden darf, und daß manche Bußen und Strafgelder, welche anderswo der Fiscus an sich zieht, in Kurhessen den Waisenanstalten zugewiesen werden.

Gewiß ist es ein Segen für die Pflege und Erziehung der Waisen, daß in jeder der 4 Provincialhauptstädte besondere Waisenanstalten bestehen, welche für die Erziehung der Pfleglinge theils unmittelbar in geschlossenen Häusern, theils durch Unterbringung in geeigneten Familien sorgen, über welche letzteren dann der betreffende Ortsgeistliche zu wachen und zu berichten hat. Einige kleinere Anstalten z. B. in Hersfeld sind eingegangen, und ihre Einkünfte entweder mit denen der größeren verschmolzen, oder werden die Waisen als Externzöglinge versorgt. Jede dieser Anstalten hat ihre besondere und eigenthümliche Geschichte und Verfassung, und liegen aus älterer Zeit zahlreiche Jahresberichte über die meisten derselben vor. Einiges, was zur Geschichte der Waisenhäuser in Kassel und Marburg gehört, giebt Heppe a. a. O. I. S. 314—319. Aus neuester Zeit aber liegen solche nicht vor, und dieser Bericht muß sich daher sehr im allgemeinen halten.

Die älteste dieser Anstalten ist die der Provinz Niederhessen, nämlich das reformirte Waisenhaus in Kassel, welches 1690 auf Grund von Schenkungen des Landgrafen Karl, der Stadt und einiger Privaten errichtet und mit der Aufnahme von 96 Personen, Altersschwachen und Waisen, am 1. Juli 1700 eröffnet wurde. Durch fernere Legate erweiterte sich die Anstalt, 1763 kam ein Findelinstitut dazu, welches aber 1787 wieder eingieng, da nur je das 20. Kind am Leben blieb. Durch Zerstörung der Kasseler Festungswerke (1778) gewann die Anstalt mehr Raum, namentlich schöne Gartenplätze, und 1824 erhielt sie ganz neue Gebäude mit großen Schlafsälen, einem

Speisesaal, einem abgesonderten Krankenhause u. s. w. Ihre Finanzverhältnisse gestalteten sich durch verschiedene fürstliche Legate, Schenkungen von Privaten und die ihr von Staats wegen zugewiesenen Einkünfte, auch eine mit besonderen Privilegien ausgestattete Druckerei bis zum Jahr 1850 immer günstiger. Darnach aber fand eine Verminderung der Einnahme statt, namentlich durch den Wegfall der Procentgelder von der damals aufgehobenen Classenlotterie und den geringeren Ertrag der Druckerei in Folge der mit derselben concurrirenden Privatgeschäfte, und dadurch ward möglichste Sparsamkeit geboten. Indessen hatte man 1824 auch das Armenwesen abgetrennt, und die Anstalt ward lediglich Waisenhaus, in welchem 140 Knaben und 80 Mädchen Aufnahme fanden und andere außerhalb Pflege befindliche Waisen unterstützt wurden. 1852 fand man das Eingehen des Mädcheninstituts rathsam, und die Mädchen werden seitdem auswärts in Pflege gegeben. Der dermalige Cötus besteht aus 141 Knaben in der Anstalt und 230 Mädchen und nicht aufnahmefähigen Knaben im Externat. Die Hauszöglinge bleiben bis zur Confirmation in der Anstalt, alsdann werden sie in die Lehre gegeben, und zwar die vom Lande gebürtigen gewöhnlich wieder dahin; während der durchschnittlich vierjährigen Lehrzeit entrichtet die Anstalt den Betrag für Kleidung u. s. w. sowie nothwendiges Werkzeug gewöhnlich an den Meister. Für die externen Zöglinge werden an Alimentation jährlich je 15½ Thlr. berechnet; diese dauert bis zum vollendeten 15. Lebensjahre und schließt mit 3 Thlr., einer Bibel und einem Gesangbuche als Externgabe ab. Die Anstaltszöglinge sind in 3 Stufenclassen vertheilt; der Unterricht, welcher außer dem Zeichen- und dem Turnlehrer von 2 Haupt- und 2 Hülfslehrern ertheilt wird, erreicht den Standpunct einer etwas gehobenen Volksschule. In der Erziehung erstrebt man neben Gesundheit des Leibes klaren Verstand und einen frischen, aufrichtig christlichen Sinn. Eine wichtige Stelle unter den Erziehungsmitteln nimmt die Arbeit ein, daher die Kinder mit Korb- und Strohflechten, Schneiderei (Flicken und Neumachen), Tutenfabrication, Kaffee- und Reislesen (für Kaufleute), Arbeiten im Garten und Hause, in der Küche und der Druckerei beschäftigt werden. Die sittliche Besserung sucht da anzuknüpfen, wo noch etwas gesundes vorhanden ist; durch gute Aufsicht wird Abirrungen möglichst vorgebeugt, und bei Strafen namentlich auf deren Angemessenheit für den bestimmten Fall großes Gewicht gelegt. Die oberste Leitung der Anstalt hat ein aus 3 Personen, darunter 1 Schulmann, bestehendes Directorium, welches unmittelbar unter dem Ministerium des Innern steht (während die übrigen Waisenhäuser unter den betr. Provincialregierungen stehen). Alles, was zur Leitung und Verwaltung der Anstalt gehört, ist wohl geordnet.

Den Grund zu dem lutherischen Waisenhause in Kassel legte 1762 die Wittwe des Kammerpräsidenten von Frankenberg, geb. von Eschau, welche nach Abzug anderer bedeutender Stiftungen für die luth. Gemeinde zu Kassel ihr gesammtes übriges beträchtliches Vermögen zur Stiftung eines luth. Armen- und Waisenhauses bestimmte, welches daher auch von ihr den Namen führt. Durch andere Legate hat sich darnach die Anstalt erweitert, und sie umfaßt jetzt 40 Zöglinge, 26 Knaben und 14 Mädchen, sämmtlich interne, für deren Pflege und Erziehung wesentlich dieselben Grundsätze gelten, wie bei dem reform. Waisenhause. Auch werden die aus dem Hause hervorgegangenen Lehrlinge noch während ihrer Lehrzeit unterstützt. Das Directorium besteht aus den 2 lutherischen Pfarrern und 2 weltlichen Gemeindemitgliedern.

Ein israelitisches Waisenhaus zu Kassel ward am 1. Mai 1856 durch eine Stiftung des verstorbenen Banquiers Philipp Feidel, im Betrage von 20,000 Thlr., begründet. Zu den Zinsen dieses seitdem schon vermehrten Grundcapitals kommen zahlreiche jährliche Geschenke, so daß bereits 14 Zöglinge (9 Knaben und 5 Mädchen) unterhalten und erzogen werden können. Die Anstalt, welche von einem testamentarisch festgesetzten Curatorium geleitet wird, hat einstweilen ein Haus nebst Garten und Turnplatz außer der Stadt gemiethet, den Unterricht aber erhalten die Kinder in der israelitischen Schule. Jetzt denkt man daran, sämmtliche israelitischen Gemeinden in Kurhessen

zu Beiträgen heranzuziehen, um alle unvermögenden isr. Waisenkinder aus dem ganzen Lande aufnehmen zu können, wodurch dann auch eine weitere innere Entwickelung bedingt wäre. Auf Erziehung zur Arbeit wird sehr gehalten.

In Hanau bestanden früher 2 Waisenhäuser, ein lutherisches, dessen Errichtung der Graf Johann Reinhard bereits 18. Mai 1729 verfügte, indem er es zugleich dotirte, und ein reformirtes, errichtet 1738. Letzteres ward namentlich durch eine Stiftung des Steuerrathes Camp 1759 reichlich bedacht. Seit dem Jahr 1825 aber sind beide Anstalten vereinigt, und ihre sehr bedeutenden Einkünfte verschmolzen. In neuerer Zeit hat sich hier die Praxis gebildet, daß mehr sittlich verwahrloste als elternlose Kinder aufgenommen werden, da für die Unterhaltung der letzteren im allgemeinen Gemeinde, Kirche und Staat gesetzlich verpflichtet sind, für diese also an sich der Nothstand, wie man sagt, selten so dringend sei, als bei jenen. Man hat zwar einmal den Gedanken gehabt, die Oekonomie ganz aufzugeben und die Kinder lediglich außer dem Hause erziehen zu lassen, indessen gieng man wieder davon ab, und jetzt wird streng an der Erziehung in der Anstalt selbst festgehalten, so daß nur solche Kinder, welche wegen ihrer sittlichen Verwahrlosung der ganzen Gemeinschaft gefährlich werden könnten, auf Kosten der Anstalt in eigentliche Rettungshäuser abgegeben werden. Dieselbe zählt durchschnittlich 70 Kinder, und zwar im ganzen mehr Knaben als Mädchen, aus dem ganzen Bereiche der Provinz Hanau. Sie hat ein eigenes Vorsteheramt unter Oberaufsicht der Regierung, und 2 Lehrer nebst 2 Lehrerinnen. Auch mit diesem Waisenhause ist eine mit besonderen Privilegien ausgestattete Druckerei und Buchhandlung verbunden, welche 1857 einen Reinertrag von 3050 Gulden gaben.

Auch in Marburg bestanden früher 2 Waisenhäuser, ein reformirtes, 1711 durch den Prof. der Theol. Hottinger errichtet, und ein lutherisches, 1763 infolge der durch den siebenjährigen Krieg eingerissenen Noth und Verarmung begründet. Beide Anstalten erweiterten sich durch zahlreiche Vermächtnisse, Liebesgaben und ständige Beiträge so sehr, daß sie ihre Wirksamkeit über die Stadt Marburg ausdehnen und Waisen aus der ganzen Provinz Oberhessen aufnehmen konnten. Im Jahr 1813 wurden beide Anstalten vereinigt. Näheres aber über den gegenwärtigen Bestand und die jetzige Einrichtung liegt nicht vor, eben so wenig etwas über das katholische Waisenhaus zu Fulda.

Eigentliche Rettungshäuser bestehen in Kurhessen drei. Die älteste Anstalt der Art ist die zu Kassel. Sie ward 1834 von einem 1833 daselbst begründeten „Vereine zur Verbesserung des moralischen und physischen Zustandes der Armen der Stadt Kassel" ins Leben gerufen, mit dem Zwecke der Erziehung armer verwahrloster Knaben. Dieselbe gewann bald sicheren Bestand, erhielt Corporationsrechte, erwarb ein Haus und Grundstücke, und entwickelte sich, namentlich gefördert durch bedeutende Schenkungen der Frau Gräfin Bose, der unermüdlichen besonders für Erziehungszwecke stets zum Geben bereitwilligen Helferin der Armen in Kurhessen, unter der Oberleitung des Bibliothekars Dr. Bernhardi, welcher sich überhaupt um das Armen-, das Schul- und Bildungswesen der Stadt Kassel die namhaftesten Verdienste erworben hat, in segensreichster Weise. Außer den eigentlichen (internen) Zöglingen, deren Zahl je nach dem Preise der Lebensmittel bald größer, bald kleiner ist, nimmt die Anstalt auch Externzöglinge auf, welche entweder ganz kostenfrei oder gegen geringe Vergütung theils nur an dem Unterricht theilnehmen, theils auch die Kost erhalten und während des ganzen Tages in der Anstalt und unter deren Zucht bleiben. Auch nach der Entlassung bleibt die Anstalt noch in einer gewißen geistigen Verbindung mit den Zöglingen, indem sie die Lebensläufe derselben, soviel es thunlich ist, verfolgt; es ergeben sich daraus die wichtigsten Resultate für die Erziehungskunde.

Die zweite Anstalt der Zeit nach ist das sog. Beiserhaus zu Rengshausen im Kreise Rotenburg der Provinz Niederhessen. Dieselbe wurde von dem Pfarrer Rausch zu Rengshausen 1844 begründet und zuerst mit wenigen Kindern eröffnet. Da die Beiträge, namentlich ständige, sich mehrten, konnte die Anstalt bald erweitert, 1847 ein

neues, geräumiges Haus gebaut und Grundbesitz erworben werden. Allmählich hat sich die Anstalt zu 8 Gebäuden erweitert, da die Anzahl der aufgenommenen Kinder, die freilich sehr von dem Preise der Lebensmittel abhängt, fortwährend, sogar bis zu 120, stieg. Sie hat ihre eigene Schule und leitet ihre Pfleglinge durch Acker- und Gartenbau, wie durch das Handwerk zur Arbeit an. Nachdem sie Corporationsrechte erworben hatte, ward auch eine Buchdruckerei mit Buchbinderei angelegt; indessen haben die meisten der aus diesem Verlage hervorgegangenen Werke geringen literarischen Werth. Die Kosten eines Kindes werden ziemlich hoch, nämlich zu 50—60 Thlr. berechnet, und werden die Zöglinge, welche in einzelne Familiengruppen abgezweigt sind, bis nach der Confirmation in der Anstalt behalten und dann je nach ihren Fähigkeiten für ihre weitere Zukunft versorgt.

Das dritte Rettungshaus ist das zu Hof Raith bei Schlüchtern, 1853 anfänglich zu Elm in kleinerem Umfange, zuerst mit 15 Zöglingen, eröffnet, 1854 nach Raith verlegt. Auch diese Anstalt hat ihr eigenes Haus mit Schule, ihre Einkünfte beruhen außer den Zinsen von größeren und kleineren Schenkungen (darunter 10,000 Gulden von der Frau Gräfin Bose), auf jährlichen Beiträgen und Liebesgaben. Die Anstalt ist sehr einfach, aber zweckmäßig eingerichtet, entbehrt freilich der Corporationsrechte und damit mancher Einnahmequelle, welche der Anstalt zu Rengshausen zu Gebote steht, wirkt aber in Segen und genießt viel Vertrauen. 1856 zählte sie bereits 37 Zöglinge, (25 Knaben und 12 Mädchen), darunter 14 gegen Kostgeld (10 Thlr. jährlich bei Inländern), 23 unentgeltlich. Die Verwaltung ruht in den Händen eines engeren und eines weiteren Ausschusses. — Alle diese Anstalten geben von Zeit zu Zeit Berichte aus.

Einer Taubstummenanstalt ward bereits oben bei dem Seminarium in Homberg gedacht. Dieselbe trat im Mai 1838 mit 9 Zöglingen ins Leben, indem der Staat einen jährlichen Zuschuß von 1500 Thlrn. übernahm. Die Leitung des Instituts ward dem Director des Seminars übertragen. Die vermögenslosen Zöglinge werden in der Anstalt ganz kostenfrei unterhalten. Die Zahl derselben ward allmählich auf 26 erhöht, womit auch die Zuschüsse aus der Staatskasse auf 2800 Thaler stiegen. Es sind zwei Lehrer daran bestellt, deren jeder bei freier Wohnung 500 Thlr. Gehalt bezieht. Daneben besorgt eine Lehrerin den Unterricht in weiblichen Handarbeiten, das Ausbessern der Kleidungsstücke der weiblichen Zöglinge und wirkt bei deren Pflege mit. Es ist bereits Einleitung zur Erweiterung der Anstalt getroffen, so jedoch, daß das bisherige Internat allmählich in Externat verwandelt werden soll, wodurch man hofft, ohne erhöhten Kostenaufwand die Ausbildung sämmtlicher bildungsfähigen taubstummen Kinder des Kurstaates zu ermöglichen. Eine Blindenanstalt besteht bis jetzt nicht. Dagegen ist im Jahr 1858 durch ein Vermächtnis der verwittweten Frau Oberst Kellermann im Betrage von 20,000 Thlrn. die Möglichkeit gegeben, blödsinnige Kinder in geeigneter Weise zu verpflegen; eine Anstalt für diesen Zweck ist bereits in's Leben getreten.

Kleinkinderschulen oder vielmehr Bewahranstalten bestehen nur in den größten Städten Kurhessens; die erste in Kassel, wo jetzt drei sind, seit 1837 und ebenfalls durch den o. g. Armenverein begründet. Es ist indessen nichts besonderes über diese Anstalten, welche durch stehende Beiträge und Geschenke erhalten werden, zu bemerken, da sie mit den anderwärts bestehenden in Zweck und Einrichtung ganz verwandt sind. Zu erwähnen möchte nur sein, daß Fröbels Ideen nirgends in denselben Eingang gefunden haben. Eben so bestehen in den größten Städten besondere Kinderhospitäler, welche ebenfalls hauptsächlich durch milde Beiträge und Unterstützungen aus den Gemeindekassen unterhalten werden. Ueberhaupt zeigt sich in allen Bestrebungen zum Besten der armen Kinder ein reger Wetteifer und freudige Bereitwilligkeit zu helfen; die öffentliche Bildung der Kinder der Armen, welche freilich oft genug hier wie überall sich selbst am meisten dem widersetzen, was zu ihrem wahren Wohle dient, wird nirgends gegen die der Kinder der Wohlhabenden hintangesetzt. In Kassel z. B. bestehen bei einer

Bevölkerung von 37,000 Seelen 9 Armenschulen mit 26 Classen und 1700 Kindern, welche nicht nur freien Unterricht genießen, sondern zum weit größten Theile auch Bücher, Schreib- und Zeichenmaterial, Leinen und Garn zu Arbeiten geliefert erhalten und in mancherlei anderer Weise unterstützt werden. **H. E. Bezzenberger.**

Hessen-Darmstadt, Großherzogthum. A. Das Volksschulwesen. Die Geschichte des hessischen Volksschulwesens nimmt mit der Einführung der Reformation ihren Anfang. Schon in den Homberger Synodalbeschlüssen von 1526 wurde festgesetzt, daß in allen Städten, Flecken und Dörfern Schulen für Knaben angelegt werden sollten. Könnte nicht in allen Elementargegenständen unterrichtet werden, so sollten die Pfarrer darauf sehen, daß die Knaben wenigstens lesen und schreiben lernten. Mädchenschulen seien in Städten nothwendig, in Dörfern wünschenswerth; fromme Frauen sollten den Unterricht leiten, der sich auf die Anfangsgründe der Religion und das Lesen erstrecken sollte. Jeden Morgen wurde mit dem Singen von Psalmen und der Lesung eines Capitels aus der Bibel begonnen. (Richter, Ev. K.ordnungen des 16. Jahrh. S. 68 f.). Landgraf Georg I. stiftete von 1576—96 dreizehn neue Landschulen und ließ in den Stadtschulen zu Darmstadt die Kinder armer Eltern unentgeltlich unterrichten, speisen und kleiden (Rommel, hess. Gesch. VI, 97). 1634 publicirte Georg II. die „Ordnung von fleißiger Uebung Katechismi." Nach derselben sollten alle Knaben und Mädchen reicher und armer Leute in die Schule gehen, zum wenigsten, bis sie schreiben und lesen könnten, es sei denn, daß einer sich einen „privatum praeceptorem" hielte. Dieser sollte ein Zeugnis seiner Rechtgläubigkeit und Fähigkeit haben. Für arme Leute sollte das Lehrgeld, etwa ein Kopfstück für jeden Schüler, durch die Gotteskasten oder die Beisteuer begüterter Einwohner entrichtet werden (Hess. Kirchenordnung 1724 S. 535 ff.) Vortreffliche Bestimmungen enthielt die Schulordnung von 1733 vom Landgrafen Ernst Ludwig namentlich über den Religionsunterricht, die Vermeidung unnöthiger Ferien (an Fastnacht, Kirchweihen, wegen Leichen und Hochzeiten), die Schulzeit (täglich 3 St. Vorm. und 3 St. Nachm.), die Zurückhaltung der Kinder, welche zu lange die Schule versäumt haben, von der Confirmation. Doch scheinen diese strengen Bestimmungen nicht in volle Ausführung gekommen, sondern im ganzen die in der Agende von 1724 publicirte Schulordnung in Geltung geblieben zu sein (vgl. zu diesem Puncte wie überhaupt zur Ergänzung Heppe Gesch. des Volksschulw. I.). Diese Ordnung behielt im ganzen Geltung bis in die neuere Zeit. Die Schulen standen als kirchliche Anstalten unter kirchlichen Behörden, auch da noch, als zu Anfang dieses Jahrhunderts bedeutende Territorialveränderungen Modificationen nöthig machten. In den Provinzen Oberhessen und Starkenburg wurde die Leitung der Kirchen- und Schulangelegenheiten je einem Kirchen- und Schulrath überlassen. Dagegen hatte in Rheinhessen die Provincialregierung die Schule zu überwachen. 1826 und 27 wurden Schulordnungen für die verschiedenen Provinzen veröffentlicht (Allg. Schulz. 1826 Nr. 70 und 1828 Nr. 41). Alle diese Erlasse verloren ihre Gültigkeit durch das Edict über das Volksschulwesen und insbesondere die Organisation der Behörden u. s. w. vom 6. Juni 1832 (Allg. Schulz. 1832 Nr. 86—88 und Rossels Monatsschrift Bd. XVII. S. 137 ff.) Damit in Verbindung steht die Instruction für die Schulbehörden v. 10. Juni 1832 (Allg. Schulz. 1832 Nr. 90—92). Eine Beurtheilung der betreffenden Erlasse in Diesterwegs Rhein. Blättern, Neue Folge VIII. 145 ff. Durch dieses Edict wurde die Schule von der Kirche grundsätzlich getrennt und einer eigenen Behörde, dem „Oberschulrath" unterworfen. Vgl. Dr. Ernst Zimmermann, Verfassung der Kirche und Volksschule im Großherzogthum Hessen u. s. w., Darmst. 1832. Sammlung der organ. Edicte, Verordnungen und Instructionen, welche sich auf die neue Verf. der Administration des Kirchen- und Schulwesens im Grhzgth. H. beziehen. Darmst. 1833. Schumann, Samml. der das Kirchen- und Schulwesen betreffenden landesherrlichen und bischöflichen Verordnungen und Erlasse, Mainz 1840. Desselben Verf. Das Edict vom J. 1832 und die darauf folgenden Instructionen für das Volksschulwesen. Darmst. 1841. Ganz besonders: Uebersicht des ge-

sammten Unterrichtswesens im Großh. H. amtlich dargestellt und herausgegeben von Dr. Linde. Gießen 1839. H. Scriba, Alphab. Repert. über den Inhalt der das Kirchen- und Schulwesen betreffenden Gesetze. Darmst. 1842. Vgl. noch Fertsch, Hess. Kirchenrecht, Friedberg 1853, und Köhler, Handbuch der kirchlichen Gesetzgebung des Großh. H. Darmst. 1847, 48. Weitere Andeutungen findet man auch in Küchler, Ueber die Reorganisation des Schulwesens u. s. w. Großgerau 1856.

II. Die allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung. Die Kinder sind mit vollendetem 6. Jahre schulpflichtig, meistens jedoch werden zu Pfingsten alle Kinder, welche bis zum letzten Dezember das 6. Jahr erreichen, aufgenommen. Aus triftigen Gründen kann der Schulvorstand noch ein Jahr dispensiren. Bei länger dauernden Hindernissen hat die Bezirksschulcommission zu entscheiden. Mit der Confirmation hört die Schulpflichtigkeit auf. Diese erfolgt im 14. Jahre, also nach 8jährigem Schulbesuch. Jüngere Kinder erhalten nur selten in höchst dringenden Fällen vom Oberconsistorium die Erlaubnis zur Confirmation. Einer besonderen Dispensation durch die Oberschulbehörde bedarf es in diesem Falle nicht. Dagegen kann auch die Bezirksschulcommission in Fällen der Noth einige Zeit vom Schulbesuche dispensiren. Der Lehrer giebt für 1—2 Tage Erlaubnis, für mehrere Wochen der Schulvorstand. Wird die Confirmation über das 14. Jahr hinaus verschoben, so muß das betreffende Kind auch ferner die Schule besuchen; findet die Entlassung vor dem 14. Jahre statt, so ist dennoch das Schulgeld bis zu diesem Zeitpuncte zu entrichten. Unerlaubte Versäumnisse werden mit 3 Kreuzer für jeden Schultag bestraft, auch können die Strafen verdoppelt und verdreifacht werden. Alle Quartale, im Nothfall auch öfter, sind die Versäumnistabellen an den Verwaltungsbeamten des Kreises einzusenden. Gegen besonders nachläßige Eltern sollen vom Polizeigericht Gefängnisstrafen verhängt werden; auch sollen dieselben keinerlei Unterstützungen aus öffentlichen Kassen erhalten. Die eingegangenen Strafgelder werden zur Anschaffung von Unterrichtsmitteln u. dgl. für arme Kinder verwendet. Für den Besuch der Fortbildungsschulen besteht keine Verpflichtung; auch soll für Versäumung der sonntägigen Katechismuslehre nach neueren Bestimmungen keine Geldstrafe mehr angesetzt werden. Der Besuch derselben bis zum 18.—20. Jahre — local verschieden — soll nur durch moralischen Einfluß erzielt werden. Befreiung vom Schulgeld findet nur dann statt, wenn die Kinder eine höhere Bildung erhalten sollen, als die Volksschule gewähren kann. Privatlehrer haben ihre Befähigung nachzuweisen und Unternehmer von Unterrichts- und Erziehungsanstalten müßen für sich und ihre Unterlehrer die stets widerrufliche Erlaubnis haben. — Wo keine besonderen Fonds vorhanden sind, und keine privatrechtlichen Verbindlichkeiten bestehen, muß die Civilgemeinde die Kosten der Schule bestreiten. Solche Verbindlichkeit hat in der Herrschaft Breuberg der Klosterfonds zu Höchst, in den ehemal. kurpfälz. reform. Gemeinden der Collecturfonds zu Umstadt, in der Stadt Butzbach das dasige Kugelhaus, sowie hier und da einzelne Kirchenkassen. Besonders unvermögende Gemeinden erhalten wohl in Nothfällen Staatsunterstützung. Für Starkenburg und Oberhessen bestanden schon seit 1802 und 3 bes. Provincial-Schulfonds. Sie wurden aus den Ersparnissen erledigter Schulstellen und einigen anderen Revenüen, namentlich aus repartirten Beiträgen vermögender Kirchenkassen gebildet und zu unständigen Unterstützungen dürftiger und würdiger Lehrer benützt. Der für Starkenburg hat ein Capitalvermögen von 35,000 fl. und 5700 fl. Einnahme, der für Oberhessen 30,000 fl. Capital und 3000 fl. Einnahme. Auch Rheinhessen hat jetzt einen solchen Fonds: Beiträge der Gemeinden (1857) 866 fl., von erledigten Schulstellen 159 fl. 23 kr. In Starkenburg besteht seit 1807 die Stiftung des Regierungsrath May mit 96,800 fl. Capital. Von den Zinsen sollen die Lehrer der althess. Landestheile in dieser Provinz, welche unter 300 fl. Besoldung haben, eine gleich zu vertheilende Zulage erhalten. Solche betrug während der letzten Jahre 26 fl. für jeden. Der verstorbene Consistorialrath Wenck hat für Starkenburg 400 fl., für Oberhessen 300 fl. testirt, damit alle drei Jahre verdiente Lehrer und

fleißige Schüler Prämien erhielten. In Rheinhessen findet sich ein besonderer Kirchen- und Schulbaufonds, gebildet von dem 10. Theil des Erlöses für seit 1813 verkaufte Gemeindegüter. Von 1820—36 betrugen die Leistungen desselben 306,126 fl. In den meisten Gemeinden wird Schul- und Holzgeld bezahlt. Die Einnahme wird durch den Gemeinderechner besorgt. Für arme Kinder muß die Gemeindekasse eintreten, wenn keine anderen Fonds dazu vorhanden sind. Die Beträge wechseln in Dörfern zwischen 1 und 2 fl., in den Städten belaufen sie sich wohl auf 4 fl. Doch fehlt es nicht an Gemeinden, wo gar kein Schulgeld, außer etwa ein freiwilliges Neujahrsgeschenk gegeben wird. Die früher in den meisten größeren Städten bestandenen besonderen Armenschulen sind größtentheils aufgehoben.

Wenn in einer Gemeinde 36 Kinder vorhanden sind, so verlangt das Edict die Errichtung einer besonderen Schule, bei 100 zwei oder die Anstellung eines selbständigen Gehülfen, bei 250 Kindern 3 Schulen u. s. w. Bezirksschulen sind keine vorhanden. Nur werden in vielen Landstädtchen durch die betreffenden Sparkassen und Gemeindebeiträge Schulen für Bauhandwerker unterhalten. In Oberhessen und Starkenburg sind fast nur Confessions-, dagegen in vielen Gemeinden Rheinhessens seit 1821 Communal-Schulen. In neuerer Zeit sind wieder manche der letzten in confessionelle verwandelt worden. Zahl der evang. Schulen 1230, der kath. 433, der Communalschulen 67. Sind bei Communalschulen mehrere Lehrer angestellt, so müßen die betreffenden Confessionen in rechtem Verhältnisse berücksichtigt werden. Mennoniten, Wiedertäufer, sowie auch Juden sind verpflichtet, ihre Kinder in die Volksschule zu schicken, natürlich nicht in den Religionsunterricht. Errichten sie besondere Schulen, so muß das Schuledict zur Grundlage dienen. Der Lehrer wird von der Staatsregierung ernannt und darf bei den Juden nicht zugleich Schächter sein.

Die nächste locale Aufsicht ist der Ortsschulvorstand, welcher aus dem Geistlichen, dem Bürgermeister und in der Regel aus zwei unständigen Mitgliedern besteht. Letztere werden auf 6 Jahre nach dem Vorschlag des Pfarrers und Bürgermeisters von der Bezirksschulcommission ernannt. Bei Communalschulen wechselt der Vorsitz zwischen den Geistlichen der betreffenden Confessionen, welche auch in den unständigen Mitgliedern vertreten sein müßen. In Worms und Offenbach stehen besondere Rectoren an der Spitze der Stadtschulen, in Friedberg und Bensheim steht den Seminardirectoren ein freilich nicht genau geregelter Einfluß auf die Volksschulen dieser Städte zu. Der Ortsschulvorstand hat das Schulvermögen zu verwalten, die Strafgelder für Versäumnisse anzusetzen und zu verwenden, die jährlichen Schulprüfungen zu halten u. s. w.; er kann dem Lehrer einen achttägigen, den Kindern einen mehrwöchentlichen Urlaub ertheilen.

Die Aufsicht über sämmtliche öffentliche und private Elementarschulen eines Kreises führt die **Bezirks-Schulcommission**. Dieselbe wird gebildet aus dem ersten Verwaltungsbeamten (Kreisrath) als Vorsitzendem und zwei Geistlichen als ordentlichen Mitgliedern. Letztere gehören verschiedenen Confessionen an, wenn solche im Kreise vorhanden sind, und werden vom Ministerium auf die Dauer von 5 Jahren ernannt. Die Bezirksschulcommission hat die Schulen alle zwei Jahre zu visitiren, hierbei können oder sollen auch andere Lehrer des Kreises zugezogen werden. Gegen Ortsschulvorstände kann sie 5 fl., und gegen Lehrer 20 fl. Disciplinarstrafe verhängen. Die obere Landesbehörde für die Volks- und Realschulen bildete seit 1832 der **Ober-Schulrath**, 1849 wurde dieser mit der Behörde für das höhere Unterrichtswesen, dem Oberstudienrathe, verbunden und Oberstudiendirection genannt. Diese kann gegen ungehorsame und fahrläßige Lehrer eine Disciplinarstrafe von 30 fl. und zweimonatliche Suspension von Dienst und Gehalt verfügen oder auf deren Entlassung antragen. Sie ernennt die Schulvicarien, aber nur mit Erlaubnis des Ministeriums, wenn das Vicariat länger als ein Jahr dauern soll. Sie soll alle Schulen des Landes durch ihre Mitglieder

während eines Zeitraums von sechs Jahren visitiren lassen. Lehrern kann sie einen Urlaub von 2 Monaten bewilligen. Das Ministerium ernennt die Lehrer, bestätigt die präsentirten und verhängt härtere Strafen, namentlich Dienstentlassung, sowie die Errichtung neuer Schulen, die Einführung oder Wiederaufhebung von Communalschulen seiner Genehmigung bedürfen. Bischof und Consistorium haben in Schulangelegenheiten keine entscheidende Stimme. Es ist ausdrücklich verordnet, daß die Schulvorstände und somit auch die Geistlichen als deren vorsitzende Mitglieder in Schulsachen den kirchlichen Behörden nicht unterworfen sind. Nur darauf ist bisher gesehen worden, daß wo möglich ein Mitglied des Oberconsistoriums und ein katholischer Geistlicher Mitglieder der Oberschulbehörde waren. Der Religionsunterricht dagegen ist der Mitaufsicht des Bischofs und des Consistoriums unterworfen, namentlich haben dieselben wegen Einführung von Katechismen und sonstigen religiösen Lehrbüchern das Nöthige zu bestimmen.

III. Hauptpuncte der Schulstatistik. Im Grh. H. finden sich bei einer Bevölkerung von 852,000 E. 150,568 Schulkinder, also 17,5 Procent in 1756 Schulen vertheilt, so daß auf eine Schule 85,7 Schüler kommen. Die Zahl der schulpflichtigen Kinder ist von der der schulbesuchenden kaum verschieden, indem allenthalben darauf gesehen wird, daß kein bildungsfähiges dem Unterricht auf die Dauer entzogen wird. Die Zahl der Schulbezirke beträgt wie die der Kreise 26. Für die Soldatenkinder in Darmstadt besteht eine unter dem Kriegsministerium stehende Garnisonsschule mit 4 Lehrern.

Für Verbesserung der Schulen ist während der letzten 25 Jahre kaum in einem andern Staate so viel geschehen als im Grh. Hessen. Als das Schuledict 1832 erschien, waren noch viele Winterschulen vorhanden, besonders im Odenwald. Die kleinen Gemeinden dingten auf 6—7 Monate einen Schulcandidaten oder Präparanden, der meistens den Wandeltisch hatte und kaum Knechtslohn bezog; auch sonst fanden sich noch Lehrer, welche ein Handwerk betrieben und nebenbei die Kinder unterrichteten; manche Besoldung betrug kaum 60—80 fl. Im J. 1803 hatte 1/3 der Lehrer über 100 fl., 1/3 zwischen 50 und 100, 1/3 unter 50 fl. bezogen. Die Stände bewilligten nun 9587 fl. zu dem Zwecke, daß alle Lehrergehalte auf das Minimum von 155 fl. gebracht würden. 1839 stellten sich die Besoldungsverhältnisse folgendermaßen heraus:

225 Stellen mit	155 fl.	121 Stellen mit	350 — 400 fl.
224 „ „	155 — 200 fl.	124 „ „	400 — 500 fl.
261 „ „	200 — 250 fl.	45 „ „	500 — 600 fl.
191 „ „	250 — 300 fl.	36 „ „	600 — 800 fl.
155 „ „	300 — 350 fl.		

Dabei war die Wohnung mit 20 fl. veranschlagt und bei den Stellen mit 155 fl. nur mit 10 fl. Die Heizungskosten wurden mit 30—40 fl. oder mit einem entsprechenden Holzquantum vergütet. Fort und fort waren Regierung und Stände darauf bedacht, die Lage der Lehrer zu einer erträglichen zu machen. Es wurden 1843 und öfters von den Ständen Anträge gestellt, auf welche die Regierung aus Mangel an Mitteln nicht eingehen konnte, namentlich als 1849 Aufhebung alles Schulgeldes, Classification der Lehrer mit Besoldungen von 350—800 fl. beantragt wurde; der Gehalt sämmtlicher Lehrer betrug 474,675 fl., wozu der Staat 21,463 fl. lieferte. Es stellte sich das Verhältnis der Besoldungen also heraus:

401 Stellen unter	200 fl.	184 Stellen mit	400 — 450 fl.
300 „ mit	200 — 250 fl.	76 „ „	450 — 500 fl.
237 „ „	250 — 300 fl.	136 „ über	500 fl.
217 „ „	300 — 350 fl.		

Die Besoldung der Lehrer als Kirchendiener belief sich auf 50,456 fl. Der durchschnittliche Gehalt betrug 303 fl. 1/8 hatte mehr als 400, nahezu die Hälfte mehr als 300 und 3/4 mehr als 200. Auf dem Landtage 1852 fanden wieder weitläufige Verhandlungen statt, um den Minimalgehalt auf 225 oder 300 fl. zu erhöhen. Die 2. Kammer war wenigstens für die erste Forderung, die erste widersprach. Dagegen nahm die Regierung eine Bewilligung an, um verdiente Lehrer, welche keine 300 fl. Besoldung hätten, je nach den Umständen zu unterstützen. Es sind nun im Staatsbudget für Volksschulen aufgenommen 44,463 fl., welche also vertheilt sind: für Oberhessen Gehalte und Zulagen 9226 fl., desgl. für Starkenburg 6994 fl., für Rheinhessen 5243 fl.; zu Pensionen für die drei Provinzen 7000 fl.; zur Verbesserung der Lehrergehalte unter 300 fl. überhaupt 16,000 fl. Hierzu kommt noch die Subvention der Schullehrerwittwenkasse mit 12,000 fl. (nach einer Notiz der großh. Oberstudienrathsdirection 16,782 fl.) und die Verwendung für die beiden Seminarien mit 12,185 fl.

Im allgemeinen darf man sagen, daß unter denen, die seit 1832 schulpflichtig gewesen sind, nur äußerst wenige, bei welchen häusliche Versunkenheit oder eigene Unfähigkeit das Hindernis war, nicht lesen und schreiben können.

IV. Innere Ordnung der Schule. Wo nur eine Schule vorhanden ist, da wird die Elementarclasse (bis zum 8—9. Jahr) meistens in 2 Stunden des Tages besonders unterrichtet. Bei 2 Schulen Trennung nach Alter und Fähigkeit; nur ausnahmsweise nach dem Geschlecht. Bei 3 Schulen, eine obere Knaben- und Mädchen- und eine gemischte Elementarclasse, auch wohl 3 Classen nach dem Alter u. s. w. Der Regel nach sollen nicht mehr als 3 Abtheilungen nach Alter und Fähigkeiten vorkommen. Bei mehr als 60 Kindern soll eine passende Classenabtheilung stattfinden, ohne daß ein getrennter Unterricht vorgeschrieben wäre. Zu den unbedingt nothwendigen Lehrgegenständen gehören Religionslehre mit Einschluß der bibl. und Rel.-Gesch., Lesen, Schreiben, Rechnen, deutsche Sprache und Gesang; zu den bedingt nothwendigen Weltkunde und Formenlehre. Etwas weiter im Hintergrunde steht der Unterricht im Zeichnen und in der Landwirthschaftslehre.

Jeder Lehrer ist verpflichtet, 26 wöchentliche Lehrstunden zu halten, jedoch nicht über 6 Stunden den Tag, meistens kommen in der Praxis 30 wöchentliche Lehrstunden heraus. Vom 15. Mai bis 1. November ist in Dörfern und in Ackerbau treibenden Landstädtchen Halb- oder Sommerschule mit täglich 3—4 Lehrstunden.

Der Religionsunterricht ist durch verschiedene Erlasse für die Hauptsache in der Volksschule erklärt worden. Jeder Lehrer soll denselben im Geiste seiner Confession ertheilen; deswegen sollen auch in Communalschulen die Kinder in der Religion nur von einem Lehrer ihres Bekenntnisses oder von dem Geistlichen unterrichtet werden. Jeder Geistliche soll die Schule seines Wohnorts wöchentlich 2mal und wenigstens eine der Filialschulen besuchen und in der Religion unterrichten. Wo er nicht selbst thätig sein kann, hat er den Lehrer zu überwachen, den Memorirstoff zu bestimmen. Dieses bezieht sich auf den älteren bad. Katechismus, dessen Antworten und Sprüche nur mit Auswahl gelernt werden sollen.*) In lutherischen Gemeinden soll der luth. kl. Katechismus ganz memorirt werden. Eine bestimmte Anzahl Kirchenlieder ist nur für die Präparanden bei der Aufnahme ins Seminar vorgeschrieben. Es soll in der ganzen Bibel, nicht bloß im N. T. gelesen werden. Die Kinder sollen den Gottesdienst besuchen, doch ist nicht genau bestimmt, wie weit der Lehrer mit allenfallsigen Zwangsmaßregeln gehen darf. Für die bibl. Geschichte sind meistens die Lehrbücher von Rauschenbusch (die sog. Schwelmer Historien) von Schuknecht, Schmid, mitunter auch die von Zahn,**) Hebel u. a. m. im Gebrauch; in kath. Schulen die von Schuster in Freiburg.

Ein Lesebuch ist nicht allgemein eingeführt; es giebt Schulen, welche in der Ober-

*) Neuerdings ist derselbe beseitigt worden.

**) Seit kurzem sind die von Zahn allgemein für die evangelischen Schulen befohlen.

classe gar keines haben. Am meisten werden gefunden: Vaterland von Curtman; Lesebuch in Lebensbildern von einem Verein hessischer Lehrer, Lesestücke von Fischer, (Lehrer in Weinheim), Wagners Handbuch, Schlez Denkfreund, neuerdings der Vaterlandsfreund von Fölsing. In kath. Schulen: das von Hepp, und in den mittleren Classen von Kiefer. Alljährlich zwischen Ostern und Pfingsten soll eine öffentliche Prüfung gehalten werden. Hierbei hat der Lehrer einen Rechenschaftsbericht über das verflossene Schuljahr vorzulegen.

Die Bestimmung der Ferien soll nach localen Bedürfnissen geschehen; doch sollen dieselben im ganzen Jahr die Dauer von 8 Wochen nicht überschreiten und nie mehr als 4 Wochen auf einmal. Stockschläge sind erlaubt, wenn andere Strafmittel nichts fruchten; doch sollen sie mit Angabe des Grundes in ein Buch eingetragen werden. Sind härtere Züchtigungen nöthig, so sollen diese nach Benachrichtigung der Eltern in Gegenwart von einem Mitgliede des Schulvorstandes von dem Ortsdiener vollzogen werden. Werden die Schüler vom Gerichte bestraft, so sollen sie kleinere Freiheitsstrafen (unter 12 Stunden) im Schullocale erstehen, größere in einer schulfreien Zeit, abgesondert von anderen Sträflingen, im Bezirksgefängnisse. Kinder unter 12 Jahren sollen selbst bei größeren Vergehungen nur Schulstrafen erhalten. In wie weit der Lehrer Vergehungen außerhalb der Schule bestrafen darf und soll, darüber ist nichts näheres bestimmt. Nur darauf hat er zu sehen, daß die Kinder wenigstens nicht ohne Begleitung der Eltern öffentliche Tanzbelustigungen besuchen, keine schlechten Bücher lesen, sich der Thierquälerei enthalten, die Singvögel schonen u. s. w. Auch soll er dem Branntweingenuß entgegenwirken, wozu Bücher wie: Böttchers Hauskreuz, Strack des Volkes Noth und Rettung, empfohlen werden. Sonntags- und Fortbildungsschulen konnten trotz wiederholter Empfehlung nur durch besondere Persönlichkeiten ein ephemeres Leben gewinnen; auch die Unterstützung durch die betreffenden Sparkassen blieb ohne erheblichen Erfolg. Dasselbe gilt von den Industrieschulen für Mädchen.

V. Verhältnisse der Lehrer. Man unterscheidet nur zwischen definitiv angestellten Lehrern und Vicarien, nicht zwischen Haupt- und Nebenlehrern. Auch die Vicarien verwalten meistens ihr Amt selbständig. Nur in besonderen Fällen werden Lehrgehülfen beigegeben. Die Bildung der Lehrer geschieht auf den beiden Seminarien zu Friedberg (ev.) und zu Bensheim, (kath.) (Vgl. die Bildungsanstalten der Schullehrer im Grh. Hessen, geschildert von Dr. Schaumann. Allg. Schulz. 1840. Nr. 156. Die Schullehrerbildungsanstalt zu Friedberg v. W. Hesse. Darmst. 1824.)*) Die Aspiranten kommen meistens aus dem Bauern- und Lehrerstand. Die Zahl der Seminaristen in Fr. ist 100, in B. 30—40. In Fr. außer dem Director 3 ordentl. Lehrer und 2 Hülfsl., in B. 2 ordentl. 1—2 Hülfsl. Außerdem unterweisen die Directoren der betreffenden Taubstummenanstalten die Seminaristen in der Behandlung der Taubstummen und in Fr. unterrichtet ein Professor des Predigerseminars in der Religion. Staatsbeitrag: Friedb. 7500 fl.; Bensh. 4500 fl. Das gesetzliche Alter für die Aufnahme ist das zurückgelegte 16. Jahr. Gefordert werden die Kenntnisse, welche in einer gehobenen Volksschule erworben werden können, außerdem einige Fertigkeit im Clavierspielen. Ohne Seminarbesuch bereiten sich kaum 4% der Lehrer vor. Der Aufenthalt in den Seminarien dauert 2 Jahre. Mit beiden stehen Musterschulen in Verbindung. Die Zöglinge wohnen in einem Hause unter Aufsicht von Lehrern; gemeinschaftliches Essen in Fr. in einem Privathause in der Nähe, in Bensh. in der Anstalt selbst. Logis, Holz, Licht u. dgl. sind frei. Arme Seminaristen erhalten eine Unterstützung von 20—30 fl., wozu 800 fl. verwilligt sind. Bei der Entlassung findet eine öffent-

*) Die Errichtung eines Seminars wurde schon 1784, besonders durch Consistorialrath Wenck zur Sprache gebracht, es fehlte aber an Geld zur Ausführung. 1804 wurde das kath. Seminar zu Bensheim eröffnet, welches mit dem Gymnasium in einiger Verbindung stand, 1808 das zu Friedberg.

liche Prüfung, später noch ein Examen vor der Oberschulbehörde statt. Hierbei sollen die Candidaten 1) den Inhalt der biblischen Geschichte und Religionslehre genau kennen und fähig sein, durch Entwickelung und Darstellung derselben den religiösen Sinn der Jugend zu wecken. 2) Deutsche Sprache. Betontes und richtiges Lesen, fehlerfreier Aufsatz über einen Gegenstand, welcher den sonstigen Kenntnissen entspricht, Fähigkeit die Hauptgrundsätze der Satzbildung und Rechtschreibung zu erörtern. 3) Geschichte. Allg. Kenntnis der Völker, welche in der Bibel erwähnt werden; vaterländische Geschichte in Hauptumrissen; Entstehung der neueren Staaten. 4) Erdbeschreibung. Gestalt und Bau der Erde im allgemeinen, Eigenschaften derselben als Planet, Kenntnis der wichtigen Meere, Gebirge, Länder; genauere Kenntnis von Deutschland und Hessen. 5) Naturgeschichte und Naturlehre. Die einfachsten Grundlehren. 6) Größenlehre. Regula de Tri, Kettenregel, Gesellschaftsrechnung, leichte Gleichungen. 7) Formenlehre. Grundlehren derselben, Entstehung der Winkel und Figuren, Ausmessung ders. 8) Musik. Entstehung, Zusammensetzung der Accorde, Bau der Orgel, Choral vom Blatte singen und spielen u. s. w. Vernachlässigen namentlich jüngere Lehrer ihre Fortbildung, so können sie zu nochmaliger Prüfung beschieden werden. Die bestehenden Lesecirkel und Conferenzen stehen unter der Leitung der Bezirksschulcommissionen, zu ersteren gaben oder geben manche Gemeinden kleine Beiträge. Die Anstellung geschieht durch das Ministerium des Innern in der Regel zwischen dem 24. und 30. Lebensjahr. Die Gemeinden dürfen nicht einmal um eine bestimmte Person petitioniren. In einigen kath. Gemeinden hat der Pfarrer in Verbindung mit dem Verwaltungsbeamten das Präsentationsrecht; außerdem die Standesherren und viele adelige Patrone. Die kirchlichen Behörden haben selbst, wenn Meßnerdienste u. dgl. mit dem Schulamte verbunden sind, keine Berechtigung, bei der Anstellung mitzuwirken. Nur wenn der Lehrer zugleich regelmäßige geistliche Functionen hat, ernennt das Obercons. die Vicare und vermittelt die definitive Anstellung (11 Stellen). Die sonst noch mit Theologen zu besetzenden Schulstellen — in den meisten Landstädten 1—2, in Darmstadt 8, in Gießen 4 (jetzt alle „Mitprediger" genannt) — werden auf Vorschlag der Oberstudiendirection, welche sich in diesem Fall mit dem Oberconsistorium zu benehmen hat, durch den Großherzog besetzt. Entlassen werden die Lehrer durch das Ministerium, wenn Warnungen und gelindere Strafen vergeblich gewesen sind; doch kann auch ein größeres Vergehen ohne weiteres die Entlassung nach sich ziehen. Eine Disciplinaruntersuchung wird vorausgesetzt; doch sind besondere Formen und Bedingungen nicht vorgeschrieben. Die Uebernahme von Nebenämtern kann nur mit Genehmigung der Oberstudiendirection geschehen; doch müßen solche mit der Würde und den Geschäften des Schulamts vereinbar sein. Von den Besoldungsgütern hat der Staat die Steuern, die Gemeinde die Communallasten zu tragen. Theilnahme an Gemeindenutzungen ist gewöhnlich, aber nicht gesetzlich. Verdiente Lehrer erhalten wohl aus der Wenck'schen Stiftung und aus dem Provincialschulfonds Gratificationen; in seltenen Fällen z. B. bei Jubiläen, Orden, auch wohl den Cantor- oder Präceptorentitel. Gesetzliche Bestimmungen über Pensionirung, Gehalt u. s. w. fehlen. Aus dem Staatsfonds sollen keinem Lehrer über 150 fl. bewilligt werden, doch soll dieser nach ausdrücklicher Bestimmung nur Beihülfe leisten. Einzelne Stadtgemeinden haben verdienten Lehrern 500 fl. Ruhegehalt bewilligt. Eine Wittwenkasse besteht seit 1820; der anfängliche Staatsbeitrag wurde 1836 von 1350 fl. auf 4710 fl. erhöht, dabei wurde der Beitrag vermögender Kirchenkassen mit 1192 fl. von der Staatskasse übernommen. Nun ist der Beitrag auf 12,000 bestimmt, die jährliche Pension auf 70 fl. Die Lehrer, welche über 200 fl. Besoldung haben, zahlen jährlich 6 fl., die andern 3 fl. in die Wittwenkasse; von dem letztgenannten Betrag muß $^2/_3$ die Gemeindekasse entrichten.

Lehrerinnen werden nur bei einigen Mädchenschulen in Rheinhessen, besonders in und bei Mainz verwendet. Daselbst findet sich auch ein Institut der englischen Stiftsfräulein, ebenso ein Knabeninstitut der Schulbrüder (außer Französisch und Zeichnen

nur Gegenstände einer gehobenen Volksschule). Auch sind 5 Stiftsfräulein an den Stadtschulen in Mainz angestellt.

VI. Kritik. Viele gute Gesetze und Anordnungen, aber lange nicht alle befolgt: manche können gar nicht befolgt werden, z. B. daß alle 6 Jahre die Schulen von der Oberschulbehörde visitirt werden sollen. Der Referent für das evangelische Volksschulwesen müßte mehr als 200 Schulen jährlich visitiren; dazu ist derselbe noch Oberconsistorialrath und Hofprediger. Und doch wäre der lebendige Verkehr eines solchen Mannes mit den Lehrern und den Bezirksvisitatoren sehr zu wünschen, damit mehr Leben erweckt würde und mehr Einheit in das Schulwesen käme. Aus Mangel bestimmter Regulative werden die Lehrer und deren Leistungen nach den verschiedensten Normen beurtheilt. Es ist schon vorgekommen, daß der eine Visitator in derselben Schule für überflüßig erklärte, was ein anderer verlangt hatte, z. B. den grammatikalischen Unterricht in der deutschen Sprache. Der Unterricht in den Seminarien ist in neuerer Zeit unstreitig praktischer geworden, er sollte es aber in mancher Beziehung noch mehr werden. Für Verbesserung der Besoldungen könnte vielleicht noch mancher fl. gewonnen werden, wenn die Vicarien allenthalben einen fixen Gehalt bekämen und die dadurch erzielten Ersparnisse für gering besoldete Lehrer verwendet würden. Besonders zu wünschen wäre eine feste Norm für Pensionirung der Lehrer, damit nicht Willkür oder Mitleiden entscheiden könne. Auch sollte die Bezahlung des Ruhegehaltes durch die Staatskasse, wenigstens dem größeren Theile nach geschehen. Die Staatsregierung ernennt die Lehrer; es könnte geschehen, daß sie einer Gemeinde mehrere alte oder kränkliche hinter einander setzte und so derselben unerschwingliche Kosten verursachte. Schon vor der franz. Revolution von 1848 sprachen die Lehrer in einer besonderen „Denkschrift" Darmst. 1848 ihre Wünsche aus, z. B. Vereinigung der beiden Seminare, Vorbereitung auf einer Realschule, Trennung der Schule von der Kirche, Aufnahme in den Schulvorstand, Besetzung der Bezirksschulcommissionen mit Lehrern, Ausschließung der Theologen von allen Schulstellen, Besoldungen von 350—800 fl. ausschließlich der Wohnung u. s. w. Vgl. die Wünsche des hess. Lehrerstandes, von K. Strack. Allg. Schulz. 1848. Nro. 43. Die Realisirung solcher Wünsche möchte wohl noch in weiter Ferne liegen.

B. Das gelehrte Schulwesen. I. Historisches. Quellen und Literatur. Das Grh. H. besitzt 6 Gymnasien. 1) Zu Darmstadt, gestiftet 1629, 7 Classen, eigenes Vermögen 14,360 fl.; 2) zu Gießen, gestiftet 1605, das frühere Capitalvermögen von 3512 fl. wurde 1836 dem Univ.-Fonds überlassen, 6 Classen; 3) zu Worms, aus dem ehemaligen evang. Gymnasium und kath. Seminar gebildet, etwa 50,000 fl. Capital, 105 Morgen Güter, mit einer Realschule vereinigt; 4) zu Mainz, 8 Classen, von dem ehemal. Univ.-Fonds unterhalten; 5) zu Bensheim, 4 Classen, 130,000 fl. Vermögen, wegen desselben Unterhandlungen mit dem Bischof; 6) zu Büdingen 1601 gestiftet zur Heranbildung tüchtiger Pfarr- und Schuldiener, 1822 zum Landesgymnasium erhoben. Diese Gymnasien waren bis 1824 verschiedenen Behörden unterworfen; das zu Darmstadt, Büdingen, Bensheim geistlichen Consistorien, das zu Worms und Mainz der Prov.-Regierung, das zu Gießen der Universitätsbehörde. 1824 wurden 3 Prov.-Pädagog. Commissionen gegründet; diese wurden 1832 in dem Oberstudienrath vereinigt. Vgl. Dilthey, Gesch. des Gymn. zu Darmst. Programm. Geist, Beiträge zur Gesch. des akad. Pädag. zu Gießen, Progr. 1845; Thudichum, Gesch. des Gymn. zu Büdingen, Progr. 1832. Einzelne Artikel über das gelehrte Schulwesen in Hessen in Seebode's krit. Bibl. 1830 S. 316. Allg. Schulz. II. 1830 Nro. 95. Thiersch, über den gegenwärtigen Zustand des öff. Unterrichtswesens zc. 1838. S. 322—361. Dagegen Jenaer Lit. Zeitung. 1838. Nro. 126—28. Brzoska, Centralbibl. 1838. Juli. S. 71—79. Didaskalia 1838 Nr. 109—111. Bes. die unter A angeführte Schrift von Linde.

II. Allgemeine Grundsätze der Verwaltung. Der Staat hat grund-

sätzlich die gelehrten Schulen zu unterhalten; doch benutzt er die vorhandenen Fonds. Die Gymnasien zu Darmstadt, Gießen und Büdingen gelten als evangelisch, die zu Mainz und Bensheim als kath., das zu Worms als paritätisch. Alle stehen unmittelbar unter der Oberstudiendirection. Die Directoren haben sich in wichtigen Fällen mit der Lehrerconferenz zu besprechen; doch können sie auch unter Umständen gegen den Majoritätsbeschluß auf eigene Verantwortlichkeit verfügen; jedenfalls steht ihnen ein suspensives Veto zu, bis höhere Entscheidung erfolgt. Consistorien und Bischöfe haben nur den Religionsunterricht zu überwachen und darauf zu sehen, daß sich kein irreligiöser Geist eindrängt.

III. Hauptpuncte der Schulstatistik. Es kommt auf 142,000 Einw. ein Gymnasium, oder, wenn man die höhere Gewerbschule zu Darmstadt in ihrer Eigenschaft als Realgymnasium mitzählt, auf 122,000. Die Zahl der Schüler beträgt 936, die Zahl der Volksschüler 150,568. Es kommt also auf 160 Volksschüler ein Gymnasiast. Der Zudrang zum Studiren ist sich im ganzen gleich geblieben, doch scheint er neuerdings ein wenig im Abnehmen zu sein. Es kommt ein Studirender auf 2409 Einw. Auch nach Errichtung der Realschulen gehen besonders aus Mainz und Darmstadt noch manche Gymnasiasten ins Geschäftsleben oder in das Militär über. Die Zahl der jährlichen Abiturienten beträgt etwa 110. Alle Gymnasien können die Schüler im 10. Jahre aufnehmen und bis zur Universität vorbereiten. Die innere Einrichtung derselben ist verschieden. Die vollen 8 Classen hat nur das zu Mainz. In Darmstadt fehlt die 8. Classe, weil die dortigen Privatvorbereitungsanstalten dieselbe ersetzen. In Gießen sind die beiden oberen Classen aus 1 und 2, 3 und 4 combinirt. Bei den andern Gymnasien sind immer 2 Jahresclassen mit einander vereinigt; in Worms sind neben den Gymnasial- auch Realclassen, doch haben beide nur wenige Stunden gemeinschaftlich. Privatinstitute, welche die Gymnasien ersetzen sollen, giebt es nicht, dagegen solche, welche auf dieselben vorbereiten. Die Zahl der ordentlichen Lehrer beträgt in Darmstadt 10, in Mainz 13, in Gießen 8, Worms 9, Bensheim 4, Büdingen 4, zusammen 48, dazu 30 bis 36 außerordentliche und Hülfslehrer. Lehramtscandidaten sind 33 vorhanden, darunter 21 evangelische, 12 katholische, 23 Philologen, 9 Mathematiker und 1 für neuere Sprachen geprüft.

Der Gesammtaufwand der Gymnasien beträgt in Darmstadt 20,444 fl., in Gießen 13,313 fl., in Büdingen 7010 fl., in Worms 12,082 fl., zusammen 52,849 fl. Dazu giebt der Staat 28,040 fl. Das Lehrgeld beträgt 12,560 fl. Zum Mainzer Gymnasium trägt der Staat nichts bei, zum Bensheimer 2000 fl.

Das Schulgeld für den Einzelnen beträgt 12 bis 25 fl., meist die letztgenannte Summe. Früher waren die Lehrersöhne von Entrichtung desselben befreit, in Mainz und Worms wird es den ärmeren Schülern theilweise oder ganz erlassen, selten oder nie in andern Gymnasien. Großentheils wählen die Gymnasiasten selbst diejenigen aus, welche Prämien bekommen sollen. Es sind einige Stiftungen zu diesem Zwecke vorhanden; sonst werden die Prämien aus der Schulkasse bezahlt. Die Zinsen des Fuhr'schen Legats von 1000 fl. in Darmstadt werden zu Preisaufgaben für Primaner und Secundaner verwendet.

IV. Die innere Ordnung der Schule. Aufnahme nach vollendetem 10. Jahre. Dabei wird dasselbe verlangt wie in Baden (I. S. 403). Im Lateinischen wird noch Bekanntschaft mit den regelmäßigen Declinationen und Conjugationen, sowie einige Uebung im Uebersetzen leichter Sätze gewünscht. In den vollständig eingerichteten Gymnasien bleiben die Schüler ein Jahr in jeder Classe, in combinirten Classen (s. o.) 2 Jahre. Die Versetzung wird regelmäßig einmal im Jahre vorgenommen. Nach dem gegebenen Normallehrplan ist die durchschnittliche Unterrichtszeit eines Schülers auf 30 Stunden in der Woche und etwa 6 für den Tag bestimmt. In Mainz führen die Lehrer ihre Schüler durch mehrere Classen; doch ist diese Einrichtung nicht consequent durchgeführt. Nach dem Lehrplan vertheilt sich der Unterricht folgendermaßen:

	VIII.	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Deutsch	4	4	4	3	3	3	2	2
Lateinisch	10	8	8	8	8	8	7	7
Griechisch			2	4	4	5	6	6
Hebräisch							2	2
Französisch	3	3	3	2	2	2	2	2
Mathematik	2	2	3	3	4	4	4	4
Naturkunde	1	1	1	1	1	1	1	1*)
Geographie	2	2	2	2	2	2		
Geschichte	2	2	2	2	2	2	2	2
Kalligraphie	2	1	1	1				
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2
Italienisch und Englisch in je 2 Abtheilungen mit 2 Stunden.								

Der Religionsunterricht wird von theologisch gebildeten Lehrern oder von Geistlichen ertheilt. Letzteres geschieht namentlich da, wo in Confessionsgymnasien für die Minorität besonders gesorgt werden muß. Für die evangelischen Rel.lehrer ist kürzlich eine besondere Instruction gegeben worden. Hiernach zerfällt der Religionsunterricht auf Gymnasien in 2 Hauptstufen, in eine niedere bis zum 15. Jahre und eine höhere, wo die wissenschaftliche Form mehr hervortritt. In VIII. und VII. bildet die biblische Geschichte den Haupt-Unterrichtsgegenstand; dabei werden kernhafte Sprüche, geeignete Kirchenlieder, die 10 Gebote, das apostolische Glaubensbekenntnis, das Gebet des Herrn mit den in dem eingeführten Katechismus enthaltenen Erklärungen memorirt. In VI., V. und IV. ausführlicher Vortrag der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, nach dem eingeführten Lehrbuch. Außerdem sorgfältige Beschäftigung mit der heil. Schrift. Fortwährend Kernsprüche und Lieder memorirt. Gedrängte Darstellung der christlichen Religionsgeschichte und der Unterscheidungslehren der verschiedenen Confessionen ohne gehässige Polemik. Der höhere Cursus beginnt in III. Einleitung in die heil. Schrift ohne gelehrte und kritische Untersuchungen, ausführlicher Vortrag der christlichen Religions- und Kirchengeschichte, welcher neben der Feststellung der wichtigsten Thatsachen und der nöthigen Einsicht in die Entwickelung der Dogmen die Darstellung des Wachsthums des Reiches Gottes zur Aufgabe hat. Den Schluß bildet der Vortrag der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, wobei auf die Aeußerungen des Unglaubens in der Gegenwart geeignete Rücksicht genommen werden soll. Gebraucht werden die biblische Geschichte von Kurtz, Schuknecht, Thudichum, kleiner lutherischer und badischer Katechismus, Palmers Christlicher Glaube und Leben, und dessen Lehrbuch der Religion und der Geschichte der christlichen Kirche. Jeden Morgen wird der Unterricht mit Gebet begonnen und wenigstens am Ende der Woche mit solchem geschlossen. In Darmstadt alle 14 Tage gemeinschaftlicher Gottesdienst in einem Saale des Gymnasiums. Anderwärts wird wenigstens darauf gesehen, daß die Schüler die Kirche besuchen, wobei alternirend ein Lehrer die Aufsicht führt. In einigen Gymnasien gemeinschaftliche Theilnahme mit den Lehrern am hl. Abendmahl, namentlich in Darmstadt, wo die Gymnasiasten besonders confirmirt werden. Wo kath. Religionsunterricht ertheilt wird, bestimmt der Bischof einen Geistlichen, welcher die specielle Aufsicht über denselben zu führen hat.

*) In der Wirklichkeit meist 2 Stunden.

Der Mainzer Diöcesankatechismus liegt demselben zu Grunde und wird memorirt, dann Heppe's bibl. Gesch., Scharpffs Handbuch der christl. Religion.

Lateinisch. VIII. und VII. 8—10 St. Regelmäßige und unregelmäßige Conjug. Lehre von der Wortbildung. Einfache Regeln der Syntax. Geists kl. Schulgr. Ellendts lat. Lesebuch. Siberti's Gr. Schönborns Lehrb. Blume's Elementarb. Uebungsbuch v. Spieß. VI. und V. 8 St. Syntaxis convenientiae et casuum und Erklärung der am häufigsten vorkommenden Sprachformen, wie acc. cum inf., ablat. absol. u. s. w. Eutrop, Cornel, Aur. Victor, Phädrus, Justin, Jacobs lat. Lesebuch, Gedike's Chrestom., Blume's Elementarb., Schulz Gr. IV. und III. 8 St. Lehre v. d. oratio obliqua, Participialconstruction, Ovids Trist. und Metamorph., Cäsar, Plinius Briefe, Curtius, leichte Reden von Cic. wie in Catilinam, pro Murena u. s. w., auch wohl leichte Stücke aus Horaz Oden, Virgil, Zumpts Gr., Dronke's Uebungsb., Madvigs Synt., Uebersetzung aus Süpfle, Geist u. s. w. II. und I. 7 St. Syntaxis ornata und Synonymik, freie Ausarbeitungen, Livius, Cic. rhet. Werke, Virgils Aeneïs und Georgica, Horaz Oden, Briefe und Satiren, Persius, Juvenal, Plautus, Zumpts Gr., Gedike's Ciceronis Hist. phil. antiq., Seyfferts Palaestra Cic., Madvig Poet. lat. carmina selecta. Von den bestimmten Lehrst. sind meist 2—3 für das Componiren und Einübung der Gramm. bestimmt. Alle 8—14 Tage ein exercitium domest. und 1 pro loco. Lateinische Aufsätze in den oberen Classen. Die Schüler sollen sich grammat. richtig und ohne grobe Verstöße gegen den Geist der Sprache ausdrücken lernen. Lateinische Verse werden nicht regelmäßig gemacht, doch zuweilen.

Griechisch von VI. an, also etwa vom 12 Jahr. VI. und V. 2—4 St. Formenlehre bis inclus. unregelmäßige Conjugation, einfache Regeln der Syntax, Kaysers Lehrb., Jacobs Elementarbuch. Spieß, Krügers, Pinzgers Gr. IV. und III. Fortsetzung der Syntax und weitere Einübung der unregelmäßigen Formen, Xenophons Anabasis, Cyropädie, Memorabilien, leichte Stücke aus Homer, Herodot, Jacobs Attika, Geists Chrestom., Krügers Gr. II. und I. 6. Syntax beendigt, Metrik, Xenophons Hellenica, Lucian, Plutarch, Thucydides, Demosthenes, Plato, Aristophanes, Sophokles, Aeschylus, auch wohl Pindar und Theokrit, theilweise Uebersetzungen ins Lateinische, Buttmanns Gr.; auf die Gramm., verbunden mit Exercitien, 2—3 St. verwendet. Obligatorisch für Theologen, Juristen, Mediziner. Jeder andere kann auf Verlangen der Eltern dispensirt werden; in Mainz etwa $^1/_3$—$^1/_2$ der Schüler, in den meisten anderen Gymnasien nur $^1/_8$—$^1/_{10}$, in den unteren Classen wohl etwas mehr.

Hebräisch wird in 2 Sectionen gelehrt von II. an, doch können auch wohl jüngere Schüler daran theilnehmen; jede Sect. 2 St. In II. Fertigkeit im Lesen, regelmäßige Wortformen, einfache Sätze aus einer Chrestomathie. In I. unregelmäßige Wortformen, das Allgemeinste aus der Syntax, passende Stücke aus der Genesis, Josua, Psalmen, Gesenius Gr. und Lesebuch. Der Unterricht wird meist von ordentlichen Lehrern ertheilt.

Französisch VIII. und VII. 3 St. Lesen, Formenlehre, Memoriren von Wörtern und Phrasen, Lesebuch von Beauclair, Albrecht, Haas. VI. und V. 3 St. Fortsetzung des gramm. Unterrichts, unregelmäßige Formen, Sprechübungen, allg. Regeln der Syntax, Briefe und Geschäftsaufsätze ins Franz. übersetzt. Charles XII. v. Voltaire, Télémaque, Guillaume Tell v. Florian, Albrechts Lehrbuch, Benders Lesebuch, Hölders, Lüdeckings Uebungsbuch, Hirzels Lesebuch und Gr. IV. und III. Satzl. systematisch entwickelt, besonders der Unterschied der französischen Sprache und der deutschen in synt. und topischer Beziehung erklärt, freie Compositionen aus der Sphäre des Geschäftsstils, Unterhaltung in französischer Sprache, leichtere poet. Werke, wie die Henriade, Stücke v. Scribe, Haas Leçons, Memoriren von Gedichten, z. B. Lafontaine's Fabeln, Benders Lehrbuch, Hirzel. II. und I. Synonymik, Verslehre, freie Compositionen Noel und Laplace, Racine, Paul und Virginie, Chateaubriand, Genie du Christianisme, Haas Tableau, Fabeln von Lafontaine, Lutrin von Boileau,

Exposition und Composition gehen mit einander, bisweilen exercitia pro loco. Die Schüler sollen befähigt werden, die gediegensten franz. Classiker für sich zu lesen und sich schriftlich, sowie mündlich angemessen auszudrücken. Ordentliche Lehrer ertheilen den Unterricht.

Englisch und Italienisch wird privatim gelehrt in je 2 Abtheilungen zu 2 St. Dieser Unterricht ist facultativ. Haas Gramm.; Stücke aus Shakespeare und Washington Irving; Gr. von Baskerville. Italienisch. Haas Gramm.; Tassos befreites Jerusalem; Stadlers Lehr- und Uebungsbuch.

Deutsch VIII. und VII. Uebung im richtigen und ausdrucksvollen Lesen, Wiedererzählen des Gelesenen, Erklärung passender Lesestücke, Einübung der Flexionsformen, Wortarten u. s. w., allg. Satzl., Lesebuch in Lebensbildern, Heyses Gr., Zimmermanns Lesebuch. VI. und V. 4 St. Die höhere Etymologie, namentlich die Lehre von den Wurzeln und starken Verbis, Periodenbau, Interpunctionslehre, kleine Aufsätze wie Orts- und Lebensbeschreibungen, Uebertragung poet. Stücke in Prosa, Gramm. nach Glückselig und Heyse, Zimmermanns Leseb. II Th. IV. und III. 2 St. Stilistik fortgesetzt, Verslehre, Geschäftsaufsätze, geschichtliche Schilderungen, malerische Beschreibungen, Erklärung von Sprüchwörtern, Charakteristik berühmter Personen, Versuche von metrischen Uebersetzungen alter Schriftsteller, Geschichte der neueren deutschen Literatur, Gramm. nach Götzinger oder auch wohl nach dem Plane des betreffenden Lehrers. II. und I. 2 St. Rhetorik und Fortsetzung der Geschichte der Literatur, besonders der älteren, altdeutsche Gramm., metrische Stilübungen, Erklärung classischer Dichtungen von Klopstock, Schiller, Göthe, Herder u. s. w., Uebung im Declamiren in allen Classen, in den höheren auch im freien, mündlichen Vortrag.

Geschichte. VIII. und VII. Schilderung bedeutender Ereignisse, Biographien aus der alten Geschichte, besonders der römischen und griechischen. VI. und V. Fortsetzung und Erweiterung der griech. und römischen Geschichte. IV. und III. deutsche Geschichte, alte Universalgeschichte in wissenschaftlicher Darstellung. II. und I. Universalgeschichte des Mittelalters und der neueren Zeit. Geschichte und Statistik von Hessen.

Geographie (bis III. inclus.) VIII. und VII. Die wichtigsten, leichtfaßl. Lehren der mathematischen und physischen Geographie, Lehre von der natürlichen Gestalt der Erde, den Höhenzügen, Flußgebieten u. s. w. VI. und V. politische Geographie von Deutschland und dem übrigen Europa. IV. und III. die außereurop. Erdtheile und Wiederholung des Ganzen. Lehrbücher von Völter, Pister, Schacht. Atlanten von Glaser, Sydow, Völter. Kartenzeichnen kommt vor, aber nicht allgemein.

Naturkunde 1—2 St. VIII. und VII. Allg. populäre Naturbeschreibung mit Vorzeigung von Originalien und Abbildungen. Naturlehre, soweit dieselbe ohne Mathematik verständlich ist. VI. und V. system. Darstellung der Zoologie im Winter und der Botanik im Sommer, Anthropologie verbunden mit einer allgemein faßlichen Diätetik. IV. und III. Lehre von den unorganischen Naturkörpern, mechanische Physik. II. und I. chemische Physik und Lehre vom Weltgebäude.

Mathematik VIII. und VII. 2—3 St. 4 Rechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen, auch mit Decimalbrüchen, Lehre von den Verhältnissen und Proportionen, Formenlehre. VI. und V. 3 St. Lehre vom Maß, Gewicht, Geld, zusammengesetzte Regula de Tri, Potenzen, Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzeln, reine Geometrie bis zur Aehnlichkeit geradliniger Polygone, prakt. Elementargeometrie. IV. und III. system. Behandlung der Buchstabenrechnung, Lehre von den Gleichungen, Auflösung algebr. Aufgaben bis 2. Grades, Lehre von den arithmet. und geometr. Reihen, Logarithmen, Elementartrigonometrie und Stereometrie. II. und I. Zinseszinsrechnung, Lehre von den Functionen und ihren Verwandlungen, descriptive Geometrie und sphärische Trigonometrie, verwickelte Gleichungen, Kegelschnitte. Lehrbücher von Wiegand, Kries, Bender, Beispielsammlungen von Lautenschläger, Niepoth u. s. w.

Philos. Propädeutik. Derselben sollen nach dem Lehrplan 2 Stunden in

der oberen Classe gewidmet werden. Doch wird dieses bei der Menge sonstiger Gegenstände meist unterlassen. Benutzt wird z. B. in Worms Wiegand, Grundriß der Gesch. der Philos. für Schüler der obersten Classe von Gymnasien.

Gesang in den 4 unteren Classen obligatorisch, in den oberen wenigstens für künftige Theologen, Kirchen- und Profanlieder, meist mehrstimmig, beim Redeactus gemeinschaftliche Productionen, auch wohl unter Begleitung von Instrumentalmusik.

Zeichnen, facultativ, die Methode von Düpüis vorwaltend.

Schönschreiben, für die 3 unteren Classen präceptiv.

Turnen, nach Spieß, 2 St. in allen Classen, doch meistens mehrere Classen vereinigt. In Darmstadt, Mainz und Büdingen ein besonderer Turnsaal. In Mainz werden die Schüler auf Verlangen auch im Schwimmen unterrichtet.

Die Hausaufgaben und häuslichen Arbeiten der Schüler und Lehrer sind die gewöhnlichen. Der Lehrer, welcher viel mit Correcturen zu thun hat, soll anderweitig weniger in Anspruch genommen werden. Der Classenführer soll darauf sehen, daß den Schülern täglich einige Stunden zur freien Disposition und körperlichen Bewegung übrig bleiben; er soll sich darum öfters mit den andern Lehrern besprechen. Dieselben sollen die Schüler von Zeit zu Zeit besuchen, um solche in ihrem häuslichen Fleiß und ihrem Betragen zu controliren. Sie dürfen Privatunterricht ertheilen, welcher gewöhnlich mit 30 kr., in Darmstadt auch wohl mit 1 fl. für die Stunde bezahlt wird. Schülerbibliotheken sind allenthalben vorhanden; theils ist die Einrichtung getroffen, daß jeder neu aufgenommene Schüler 1 fl. Eintrittsgeld für dieselbe zu zahlen hat, theils wird auch ein monatlicher Beitrag von ungefähr 6 kr. erhoben. Auch wird den Schülern gestattet, aus der Lehrerbibliothek, für welche aus der Schulkasse 100—150 fl. verwendet werden, Bücher zu entleihen. Schenkungen von austretenden Schülern sind sehr selten. In den unteren Classen wird öfters locirt, hauptsächlich nach den geschriebenen Exercitien, doch wird auch in andern Lectionen herauf- oder heruntergesetzt; in den oberen Classen geschieht das seltener, etwa nach der Summe der Fehler von einem Semester.

Die Schulzucht soll sich auf das ganze Verhalten der Schüler auch außerhalb der Schule und der Schulzeit erstrecken. Besonders hat der Classenführer darauf zu sehen, daß die gegebenen (gedruckten) Schulgesetze beobachtet werden. Jede Classe hat einen solchen, während sonst das Fachlehrersystem vorherrschend ist. Ueber das Betragen und den Fleiß der Schüler werden besondere Tabellen geführt, in welche jeder Lehrer seine Bemerkungen einzutragen hat.

Die Strafen sind die gewöhnlichen, etwa wie in Baden. Schwerere kommen im ganzen selten vor. Körperliche Züchtigungen sind in den unteren Classen nicht geradezu verboten. Ob die Schüler, wenigstens der ersten Classe, mit „Sie" angeredet werden sollen, darüber fehlen gesetzliche Bestimmungen. Der Gebrauch entscheidet meistens für „Du". Jedes Quartal oder Semester werden Censuren ausgetheilt, welche von den Eltern oder deren Stellvertretern unterschrieben werden müßen. Unter Umständen werden die Censuren auch unmittelbar an die Eltern geschickt. Wirthshausbesuch und Tabakrauchen ist verboten, kommt aber doch häufig vor. Letzteres wird allenfalls nachgegeben, wenn die Eltern einwilligen. Durch die Verbindungen, welche auf einigen Gymnasien bestehen oder wenigstens bestanden haben, ist der Unfug des Wirthshausbesuchs gefördert worden. Ob die Untersuchungen und Bestrafungen das Uebel beseitigt haben, möchte sehr zu bezweifeln sein. Sonst hat sich wohl im allgemeinen die Disciplin gegen früher gebessert. Widersetzlichkeiten und boshafte Streiche kommen seltener vor, dagegen Ausbrüche jugendlichen Muthwillens. Doch wird fast mehr über eine gewiße Abspannung als über Ausgelassenheit geklagt. Auswärtige Schüler dürfen in keinem Wirthshause oder sonst einem Locale wohnen, wo größere Versuchungen zu Ausschweifungen zu fürchten sind. Alle müßen ihr Logis dem Director anzeigen, und dieser kann unter Umständen seine Einwilligung versagen. In Büdingen betrug das Kostgeld bis vor wenigen Jahren bei

den Bürgerfamilien 100—120 fl., jetzt 130—160, in den meisten andern Städten 200 bis 300 fl., bei Lehrerfamilien auch wohl mehr. Die Ferien sind bei den verschiedenen Anstalten verschieden, doch im allgemeinen zweimal im Jahr größere Ferien von 3—4 Wochen, zusammen betragen dieselben etwa 10—12 Wochen. Oeffentliche Prüfungen sind meistens einmal im Jahr. Am Schlusse des andern Semesters wird wohl eine nicht öffentliche Prüfung durch den Director in Gegenwart der Lehrer gehalten. Die öffentlichen werden mit besonderen Schulfeierlichkeiten geschlossen, Programme werden jährlich ausgegeben, dieselben enthalten neben den gewöhnlichen Schulnachrichten großentheils wissenschaftliche Abhandlungen. Um das Maturitätsexamen für die akademische Vorbereitung zum einstigen Staatsdienst machen zu können, ist zweijähriger Besuch eines inländischen Gymnasiums erforderlich. Nur aus erheblichen Gründen kann die Oberstudiendirection davon dispensiren. Die Prüfung wird von den Lehrern, welche in den oberen Classen unterrichtet haben, vorgenommen, sie findet immer an dem Gymnasium statt, welches ein Schüler besuchte. Nur diejenigen, welche auf keinem Gymnasium waren, wenigstens nicht unmittelbar vor der Prüfung, werden in Darmstadt examinirt. Die Prüfung erstreckt sich auf alle Gegenstände des höheren Gymnasialunterrichts. In der griech. Sprache sind zwar die schwereren Schriftsteller, wie Plato, Thucydides, die Tragiker nicht ausgeschlossen, doch sollen die Forderungen im allgemeinen auf Homer, Xenophon u. s. w. beschränkt werden. Im Lateinischen wird auf Virgil, Horaz, Cicero Livius, Tacitus besonders Rücksicht genommen, ohne daß schwerere classische Autoren unbeachtet bleiben sollen. Eine Beschränkung auf solche Stücke, welche die Schüler gelesen haben, ist möglichst, auf solche, welche kurz vorher interpretirt worden sind, gänzlich zu vermeiden. Grammatisches Verständnis, richtige und geschmackvolle Uebersetzung, Kenntnis des Metrums und Entwickelung der vorgetragenen Gedanken wird verlangt, der Examinator kann sich unter Umständen der lateinischen Sprache bedienen. Die Prüfung in der deutschen Sprache und Literatur erstreckt sich über die wichtigsten Momente ihrer geschichtlichen Entwickelung, Verständnis und Erklärung class. Schriftsteller, die Grundsätze der Stilistik und die Kunst des richtigen und geschmackvollen mündlichen und schriftlichen Vortrags. Für die in lateinischer, französischer und deutscher Sprache zu liefernden Aufsätze soll der Stoff aus dem Gesichtskreis der Schüler genommen werden, daß eine Gedankenmittheilung über dieselben ohne besondere Vorbereitung und Hülfsmittel geschehen kann. Es wird dabei verlangt eine für den wissenschaftlichen und praktischen Gebrauch genügende Gewandtheit im Ausdruck ohne auffallende Verstöße gegen Richtigkeit und Angemessenheit. In der Geographie wird eine allgemeine Kenntnis der Erdoberfläche, ihrer mathematischen, physischen und politischen Eintheilung vorausgesetzt. In der Geschichte ist eine sichere und fest eingeprägte Kenntnis der Hauptperioden, Ereignisse, Namen und Jahreszahlen ganz unerläßlich; dabei wird auch erwartet, daß der Examinand im Stande ist, den Zusammenhang der wichtigsten Begebenheiten nach ihren Ursachen und Folgen und die hervorstechenden Charakterzüge ganzer Perioden und berühmter Männer mündlich und schriftlich darzustellen. Die Leistungen in der Mathematik sollen sich nach den in der obersten Classe gehaltenen Vorträgen richten und sich bis zu den Progressionen und Logarithmen, den Gleichungen 2. und 3. Grades, der ebenen und sphärischen Trigonometrie und der Lehre von den Kegelschnitten erstrecken. In der Naturgeschichte wird Kenntnis der allgemeinen Eintheilung der Naturproducte und der unterscheidenden Merkmale verlangt, sowie die Grundlehren der Physik, soweit eine Kenntnis derselben zur Erklärung der wichtigsten Naturphänomene erforderlich ist. Nach dem Resultat der Prüfung werden 4 Numern ertheilt. I. Allgemeines Lob, ausgezeichnet. II. Mehr Lob als Tadel. Beide gewähren unbedingte Zuläßigkeit zum Universitätsbesuch. III. Lob und Tadel im Gleichgewicht. Bedingte Zuläßigkeit. IV. Mehr Tadel als Lob, Unzuläßigkeit. Alle vom Staate ausgehenden Stipendien, Freitische u. s. w. können nur bei Erlangung der zwei ersten Numern erlangt werden. Die Absolvirung des Gym-

nasialcursus gewährt keine besonderen Rechte, doch können nur Schüler der ersten Classe zur Prüfung zugelassen werden.

V. Verhältnisse der Lehrer. An den Gymnasien sind ordentliche, außerordentliche und Hülfslehrer angestellt; die letzteren haben nur in einzelnen Gegenständen, welche als Nebenfächer betrachtet werden und wozu eine besondere technische Fertigkeit erforderlich ist, zu unterrichten, z. B. im Schreiben, Zeichnen, Singen. Dergleichen Lehrer sind anderweitig an der Volksschule, Realschule u. s. w. noch beschäftigt. Eine sonstige Unterscheidung in Ober- und Unterlehrer findet nicht statt. Aeltere und verdiente Lehrer erhalten wohl den Titel „Hofrath" oder „Professor"; die andern haben keinen besonderen Amtstitel; die Lehramtscandidaten haben akademische Bildung. Theologen sind nur wenige; doch wird darauf gesehen, daß an jedem Gymnasium wenigstens ein Theolog als ordentlicher Lehrer angestellt ist. Ein solcher hat alsdann, wenn er seine Lehrtüchtigkeit anderweitig bewiesen hat, kein weiteres Examen zu bestehen oder wenigstens ein gelinderes. In Gießen besteht ein philol. Seminar, welches aber mehr weitere Ausbildung in der Philologie als Bildung von Gymnasiallehrern bezweckt. Den ordentlichen Mitgliedern, deren Zahl auf 8 festgesetzt ist, sind Stipendien in Aussicht gestellt. Außerdem erhalten die 3 tüchtigsten Prämien, bestehend in goldenen und silbernen Medaillen. Zur Prüfung der Gymnasial-Lehramtscandidaten besteht eine besondere Commission in Gießen, dieselbe ist zusammengesetzt aus dem ordentl. Prof. der Philosophie im engeren Sinne, dem Prof. der altclass. Sprachen, dem Prof. der Gesch., dem Prof. der orient. Sprachen, dem Pädagogarchen in Gießen. Verlangt wird gründliche Kenntnis der griech. und röm. Sprache und Literatur, Alterthümer, Metrik, Mythologie u. s. w., mit einem Worte der classischen Alterthumskunde in ihrem ganzen Umfang, ferner einige Vertrautheit mit der hebr. Sprache oder dem Sanskrit, Kenntnis der alten und neuen Geschichte, der reinen Mathematik u. s. w. Außerdem giebt es noch ein besonderes Examen für solche, die sich in einem bestimmten Fache z. B. der Mathematik, den Naturwissenschaften, neueren Sprachen wollen prüfen lassen. Hierbei wird in den genannten Fächern ein specielles Examen gemacht, während in der Kenntnis der alten Sprachen nur mäßige Forderungen gestellt werden. Um den Mangel eines eigentlichen päd. Seminars einigermaßen zu ersetzen, müßen die Candidaten ein Probejahr bestehen. Zuerst sollen sie dem Unterricht einzelner Lehrer beiwohnen, dann unter der Controle eines Lehrers oder des Directors selbst unterrichten, wobei sie durch Rath, Ermunterung und Rüge auf den rechten Weg gelenkt werden sollen. Die Anstellung der Lehrer erfolgt auf Vorschlag durch die Oberstudiendirection vom Großherzog selbst. In Büdingen hat der Fürst das Präsentationsrecht zu 3 Lehrerstellen. Ein Maximum der Lehrstunden ist nicht gesetzlich bestimmt, doch sind 20—26 in der Woche das gewöhnliche Maß. Die Lehrer haben dieselbe Amtskleidung wie alle unter dem Ministerium des Innern stehende Beamten (vgl. d. Art. Amtskleidung). Den ordinirten Theologen ist es verstattet den schwarzen Amtsrock der Pfarrer zu tragen. In Beziehung auf Entlassung und Pensionirung sind die Gymnasiallehrer den übrigen Staatsdienern gleich gestellt. Für Verbesserung der Gehalte ist während der letzten Jahre Anerkennungswerthes geschehen. Eine gleichmäßige Ordnung und Classificirung findet nicht statt. In Darmstadt und Mainz sind die Besoldungen am besten. Die Directoren bekommen hier 20—2400 fl. und freie Wohnung, die älteren Lehrer 14—1600 fl. Besoldung, die jüngeren 8—1000 fl. In Mainz außerdem meist freie Wohnung. An den andern Gymnasien ist der Gehalt geringer. In Büdingen hat der Director 1500 fl., die Lehrer zwischen 7 u. 1200 fl. Dabei genießen die Lehrer den Vortheil der anderen Staatsdiener, daß sie 1/4 ihrer Besoldung in Naturalien beziehen sollen und daß ihnen diese, jedoch mit einiger Beschränkung, nach dem laufenden Preise vergütet werden. Bisweilen bekommen sie auch Remunerationen.

VI. Kritik. Im allgemeinen steht das Gymnasialschulwesen im Großh. Hessen hinter dem in andern Ländern gewiß nicht zurück, wie schon der Umstand beweist, daß

über 70 Zöglinge hessischer Schulen in den verschiedensten Ländern Europa's als Professoren, Lehrer u. s. w. Anstellung gefunden haben (vgl. Progr. des Gymnasiums zu Darmst. 1855, S. 13). Namentlich ist seit 25 Jahren außerordentlich viel zur Verbesserung geschehen. Doch ist auch hierbei nicht zu verkennen, daß die betreffenden Verordnungen oft mehr auf dem Papier als in der Wirklichkeit vollzogen sind. Der oben mitgetheilte Lehrplan fordert unzweifelhaft mehr als die Gymnasien zu leisten vermögen; namentlich gilt dieses von der Mathematik. Wird aber eine solche Norm in einem Puncte mangelhaft gehalten, so verliert sie auch in andern ihre normirende Kraft. Es möchte darum eine Revision desselben zu wünschen sein. Besser keine Gesetze als solche, die nicht strenge beobachtet werden. Weiter sollte das Darmst. Gymnasium nicht allzu sehr vor den andern begünstigt werden. Eine Classificirung der Lehrer ohne Rücksicht auf die verschiedenen Gymnasien nach dem Dienstalter wäre gewiß eine Maßregel der Gerechtigkeit und Billigkeit. Daß vielfach ein frisches, wissenschaftliches Leben und Streben unter den Gymnasiasten vermißt wird, mag im Geiste der Zeit, deren Charakter in vieler Beziehung Erschlaffung ist, seinen Grund haben. Diese wird durch allzu große Einschränkung nicht beseitigt; darum bleibe eine allzu sehr beschränkende Zucht ferne; doch sollten sich die Gymnasien mehr, als es geschieht, als Erziehungsanstalten erkennen und beweisen. (Vgl. über Schulerziehung Allg. Schulz. 1856. April.)

C. Das Realschulwesen. Die Realschulen in Hessen-Darmstadt sind ein Product der letzten Jahrzehnde. Früher besuchten die Kinder, welche ohne studiren zu wollen nach einer höheren Bildung strebten, als sog. deutsche Schüler die Gymnasien, waren aber vom Besuch der lat. und griech. Stunden dispensirt. In Mainz und Darmstadt entstanden vor etwa 30 Jahren die ersten Realschulen in Hessen. Beide waren ärmlich eingerichtet, mit anfangs 2, dann 3 Classen. Mit der zu Darmstadt stand seit 1822 eine Schule für Bauhandwerker in Verbindung, welche einen jährlichen Zuschuß von 500 fl. aus Staatsmitteln erhielt. 1834 dachte man daran, in den 3 Provincialhauptstädten besser fundirte und organisirte Realschulen zu gründen. Die Stände bewilligten für jede jährlich 3000 fl. unter der Bedingung, daß sich auch die Städte zu einem gleichen Beitrag verständen. Das geschah. Außerdem übernahmen diese noch die Stellung des Locals, dessen Heizung und die Herbeischaffung des Lehrgeräths. Die Einrichtung geschah in Darmstadt und Mainz 1834 und 1835 und in Gießen 1837. Mit den ersparten 18,000 fl. wurden die Apparate angeschafft. In Darmstadt gründete man alsbald noch eine höhere Gewerbeschule zur höheren industriellen Bildung und zur Vorbereitung für alle auf naturwissenschaftliche und mathematische Kenntnisse und graphische Fertigkeiten gestützte Berufsarten und Studien. Fast zu gleicher Zeit wurde auch das ehemal. Progymnasium zu Offenbach, welches von 80 Schülern kaum 6 auf die Gymnasien schickte, mit Einwilligung des Standesherrn, des Fürsten von Ysenburg-Birstein, in eine Realschule verwandelt. Derselbe behielt sich das Präsentationsrecht der Lehrer vor und stellte die weitere Bedingung, daß denen, die es wünschten, Gelegenheit Lateinisch zu lernen gegeben würde. Aehnlich zu Michelstadt in der Grafschaft Erbach. Als die Landstände 600 fl. Zulage bewilligten, offerirte die Stadt Bingen 2000 fl. nebst Local und Heizung, Alzei und Biedenkopf folgten; alle erhielten eine gleiche Unterstützung, neuerdings auch Alsfeld. In Friedberg bestand schon seit der Reformation die Augustinerschule als eine Art Gymnasium, 1838 wurde dasselbe in eine sogen. Musterschule verwandelt und als solche mit dem Schullehrerseminar in Verbindung gebracht. Später entstand eine Realschule daraus.

Bei den 3 Provincialrealschulen wird der Staat in erster Reihe als zur Erhaltung verpflichtet angesehen, die Städte werden zur Unterstützung beigezogen, bei den übrigen ist das Verhältnis umgekehrt. Das Schulgeld beträgt meistens 12—24 fl. In Offenbach bezahlt der zweite Bruder nur 16, der dritte nur 12 fl., 30 armen Bürgersöhnen wird das Schulgeld ganz erlassen. In Michelstadt bezahlen die Einheimischen 12, die Auswärtigen 18 fl. Gießen, Darmstadt, Friedberg, Biedenkopf und Michelstadt gelten

als evangelisch, Mainz und Bingen als katholisch, Worms (s. Gymn.) und Alzei als gemischt. Doch wird die confessionelle Sonderung weniger streng als bei den Gymnasien beobachtet. In Offenbach besuchen viele Juden die Schule. Zu dem unter B Bemerkten muß noch hinzugefügt werden, daß für die kleineren Realschulen besondere Commissionen, welche aus dem Verwaltungsbeamten, dem Bürgermeister, dem Director und hier und da einer anderen Persönlichkeit zusammengesetzt sind, bestehen. Sie sollen den Rector in seinem etwas beschränkteren Wirken unterstützen und controliren, namentlich das Interesse der Stadt warnehmen.

Der Besuch der Realschulen nimmt immer zu und zwar aus allen Ständen, besonders dem Handels- und Gewerbestand. Die meisten Schüler gehen bald nach der Confirmation in die Lehre über, viele auch auf die Gewerbeschule, um sich für Mathematik, Forstwissenschaft u. s. w. vorzubereiten, die 3 Provincialschulen sind vollständig organisirt, während die andern nur 3 Classen mit weniger Lehrkräften haben. In Offenbach ist eine Vorbereitungsanstalt mit der Realschule verbunden, die größeren Anstalten haben meist außer dem Director 7—8 Lehrer, die kleineren 2—3, und einige Hülfslehrer nach Bedürfnis. Im ganzen 54 Lehrer. Die Zahl der noch nicht verwendeten Candidaten beträgt 15, nämlich 11 evangelische und 4 katholische. Auf 77,455 Einw. kommt eine Realschule. Der Kostenaufwand für alle beträgt etwa 55,000 fl., wozu der Staat 23,500 fl. beiträgt, Stiftungen etwa 3000 fl. Alle zusammen werden von etwas über 1300 Schülern besucht, Darmstadt und Mainz haben deren 300 und darüber, Offenbach über 200, Gießen, Friedberg, Bingen circa 100 u. s. w.

Aufnahme nach vollendetem 10. Jahre bei genügender Fertigkeit im Lesen, Schön- und Richtigschreiben, in der Rechnung der 4 Species mit gleich und ungleichbenannten Zahlen. Versetzung alle Jahre. Nach dem Normallehrplan beträgt die wöchentliche Unterrichtszeit 30—33 Stunden, die tägliche 5—6. Der Unterricht soll also vertheilt sein:

	IV.	III.	II.	I.
Religion	4	3	2	2
Deutsch	4	4	3	2
Französisch	5	4	4	4
Mathematik	6	6	6	6
Physik	—	—	—	3
Naturgeschichte und Chemie	2	3	3	4
Geographie	4	3	2	—
Geschichte	—	—	4	3
Zeichnen	2	3	4	4
Schreiben	3	2	2	—
Gesang	2	2	1	1
Englisch	—	—	3	3
Bossiren	—	—	—	3

Dieser ursprüngliche Lehrplan ist in der Wirklichkeit dadurch modificirt, daß Darmstadt und Mainz 6 Classen, Offenbach mit der Vorbereitungsschule 7 erhalten hat, während sich die kleineren Schulen mit 3 begnügen müßen.

Für den Religionsunterricht auf den Realschulen ist wie für den auf den Gymnasien kürzlich eine neue Instruction gegeben worden. In den Anstalten, welche die Schüler mit der Confirmation entlassen, sollen die beiden unteren Classen 3, die oberen 2 wöchentliche Religionsstunden haben; in jenen schließt sich der Unterricht vorzugsweise an die biblische Geschichte an, in diesen ist er mehr systematisch. In IV. historische Bücher des Alten Testaments, Evang. Matth., in III. Evang. Johannis, Apostelgeschichte, das Wesentliche aus der Kirchengesch., Memoriren kernhafter Bibelsprüche, Lieder, der 3

ersten Hauptst. des lutherischen Katechismus. In II. und I. vollständiger Vortrag der christlichen Glaubens- und Sittenlehre nach dem eingeführten Lehrbuch, dabei in II. ausgewählte Psalmen, die wichtigsten Aussprüche der Propheten; in I. das Wesentlichste aus den Evang., der Apostelgeschichte und den apost. Briefen erklärt. Wo Classen für confirmirte Schüler vorhanden sind, kann der Vortrag der Religionsgeschichte in der 3. Classe kürzer sein, auch erfährt die Lectüre der N. T. Briefe eine Beschränkung. In den Classen für confirmirte Schüler folgt eine Einl. in die h. Schrift und in etwas ausführlicherer Darstellung die Religions- und Kirchen-Geschichte, sowie eine tiefergehende Glaubens- und Sittenlehre. Außerdem soll besonders der Einfluß des christlichen Glaubens auf das Leben gezeigt werden. In der höheren Gewerbeschule soll in II. das Leben Christi mit sorgfältiger Beachtung der proph. Weissagungen und mit angemessener Erwähnung und Widerlegung der verbreiteten Zweifel behandelt werden. In I. Bilder aus der Rel. und K. Geschichte, fortdauernde Lectüre der h. Schrift. Ueber Kirchenbesuch u. s. w. gilt im allgemeinen das bei den Gymnasien Gesagte. In Worms und Mainz wird besonderer Religionsunterricht für Israeliten ertheilt und zwar durch die betreffenden Rabbiner. Dabei wird gebraucht: Cahns Lehrbuch, Israels Geschichte von Hecht, biblische Geschichte von Flehinger, Worte des Bundes von Schütz u. s. w.

Lateinisch. Facultativ in 2—3 Abtheilungen mit 3—4 Stunden bis zum Uebersetzen von Cäsar und leichteren Stücken von Cicero, Wagners Flores et Fructus, Seidenstückers Lesebuch, Spieß Uebungsbuch, Ellendt, Grammatik von Seyffert, Siberti.

Französisch. Im allgemeinen die Stufen wie bei den Gymnasien. In den unteren Classen 2—3, in den oberen 4—8 Stunden. Kaufmännische Correspondenz wird besonders berücksichtigt. Albrechts Elementarbuch, Grammatik und Lesebuch, Seyerlens Elementarbuch, Lüdeckings Lesebuch, Wildermuths Chrestomathie, Weckers Leçons françaises, Ahns Lehrbuch und Handbuch der Umgangssprache, Hirzels Grammatik, Charles XII.

Englisch, facultativ 2—4, vom 12. Jahre an Grammatik, Baskerville, Robertsons Lehrbuch, Loyds englische Grammatik, Heckers Elementarbuch, Hillebrands Leitfaden, Schriften von Washington Irving, wie the life of Columbus, Shakespeares Julius Cäsar, Walter Scotts Tales u. s. w., Sprechübungen. Griechisch, facultativ an einigen Realschulen, welche zugleich als Vorbereitung für Gymnasien dienen müßen, wie Friedberg, Bingen; wöchentlich 2 Stunden. Deutsch, in den unteren Classen 4 bis 5 Stunden, in den oberen 3, ähnlich wie bei den Gymnasien, doch mit sorgfältigerer Berücksichtigung der Geschäftsaufsätze. Gebraucht außer den früher genannten: Schaumanns Anleitung zu Briefen und Geschäftsaufsätzen. Die Geschichte soll erst beginnen, wenn einige geographische Kenntnis vorhanden ist, in der II. oder I. Classe. Sie geht von den ältern Völkern aus und ist anfangs biographisch, bis sie sich später mehr zu ethnographischer und pragm. Darstellung erhebt. Völters und Dittmars Lehrbuch, sowie eigene Dictate; chronolog. Tabellen werden verfertigt und memorirt, sowie einzelne Partieen zu Aufsätzen benützt. Die Geographie soll möglichst in Verbindung mit Geschichte behandelt werden; dabei wird ausdrücklich vor Kleinigkeitskrämerei in Ortsnamen und statistischen Notizen gewarnt, dagegen die Beachtung der industriellen und commerziellen Eigenthümlichkeiten empfohlen, Karten gezeichnet, geographische Tabellen gemacht, Schachts Geographie. Naturgeschichte in den unteren Classen, bei botanischen Excursionen betheiligen sich auch die oberen. In Gießen wird der botanische Garten der Universität benutzt, in Darmstadt die dort bestehenden herrschaftlichen Gärten. Burmeisters Naturgeschichte, Schödlers Buch der Natur. Im Rechnen sollen die Schüler geführt werden bis zu den Potenzen, dann Gleichungen ersten und zweiten Grades, arithm. und geometr. Reihen, Logarithmen und deren Anwendung auf Zinseszins und Rentenrechnung. Außer früher genannten Büchern: Gräfe's Handbuch des kaufmännischen Rechnens. In Classe I. werden auch wohl 2 Stunden auf Buchführung verwendet nach Schiebe's Handbuch. In der Geometrie wird von der Formenlehre und Vor-

übungen für geometrische Constructionen ausgegangen und bis zur Stereometrie und Trigonometrie vorangeschritten; Zeichnen von Figuren, Ausschneiden geometrischer Körper aus Pappe. Fischers und Cämmerers Lehrbuch der Geometrie, Elementargeometrie von Francoeur. Für Veranschaulichung der physikalischen und chemischen Gesetze durch Versuch wird Sorge getragen, die betreffenden Apparate sind bei den größeren Anstalten den Bedürfnissen vollkommen genügend, sowie die Laboratorien theilweise vorzüglich genannt werden dürfen. Schödlers Buch der Natur, Fresenius, Lehrbuch der Chemie für Forstleute, Cameralisten und Landwirthe, Physik von Brettner und Kunzek, Thiels Hülfsbuch für den Unterricht in der Naturlehre. Modelliren in Gießen und Mainz 3 Stunden, sowohl um gute Köpfe für die Plastik zu wecken, als auch in Beziehung auf mehrere Gewerbe, denen Geschmack im Ornamentiren noth thut. In Darmstadt können die Realschüler den Modellirunterricht an der höheren Gewerbeschule benutzen. Ueber das Zeichnen, Schreiben, Turnen sowie den Gesang verweisen wir auf die Gymnasien, wobei sich von selbst versteht, daß beim Zeichnen auf Ornamente und architektonische Gegenstände, sowie auf das Zeichnen nach der Natur oder Modellen, Gypsabdrücken u. s. w. besondere Rücksicht genommen wird. Die Handhabung der Disciplin wird dadurch erschwert, daß die Schüler aus verschiedenen und auch mehr ungebildeten Ständen kommen. Eine besondere Einrichtung hat die höhere Gewerbeschule zu Darmstadt. Vgl. Schacht, Zweck und Einrichtung der höheren Gewerbeschule und der damit verbundenen Realschule zu Darmstadt. Darmstadt 1843. und Programme der höheren Gewerbeschule 1854—60. Sie besteht aus zwei sogenannten allgemeinen Classen und vier besonderen Fachclassen, nämlich einer chemisch-technischen, einer mechanisch-technischen, einer Bau- und einer Ingenieur-Classe. Zur Aufnahme in die allgemeinen Classen muß man das 16. Jahr zurückgelegt und sich diejenigen Kenntnisse angeeignet haben, welche in der obersten Classe einer Realschule oder drittobersten eines Gymnasiums erworben werden. Für diejenigen, welche eine solche Classe nicht durchgemacht haben, ist der Eintritt durch eine besondere Aufnahmsprüfung bedingt. Neben den realistischen Lehrfächern, wie Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen finden auch die ethischen Fächer wie Religion, neuere Sprachen und Geschichte angemessene Berücksichtigung. Untere Classe: Arithmetik und Algebra 4 Stunden, Planimetrie, Stereometrie, ebene und sphärische Trigonometrie 4 St., darstellende Geometrie 4 St., freies Handzeichnen 4 St., Chemie 3 St., Geschichte und Geographie 3 St., Deutsche Sprache 2 St., Englisch 3 St., Französisch 3 St., Religion 2 St., Botanik 2 St., Zoologie 2 St. In der oberen Classe: Algebraische Analysis 2 St., analytische Geometrie 4 St., darstellende Geometrie 4 St., Freihandzeichnen 4 St., Chemie der Metalle 3 St., Experimentalphysik 4 St., Geschichte, Deutsch, Französisch, Englisch, Religion wie in II. Nach Absolvirung dieser Classen kann die „realistische Maturitätsprüfung bestanden werden", welche berechtigt, die Fachclassen zu besuchen oder forstwirthschaftliche Lehranstalten, auch wohl die Universität, um sich dem Cameral- oder höheren Lehrfach nach der mathematischen und naturwissenschaftlichen Richtung zu widmen. Das Honorar beträgt jährlich 30 fl. Frequenz der beiden Classen 70—80.

Die Fachclassen gehen über den gewöhnlichen Schulunterricht hinaus und bleiben daher hier außer Beachtung. Nur das sei erwähnt, daß die organische Verbindung der Fachclassen mit den andern Classen und der Realschule die Handhabung der Disciplin ungemein erschwert. Die Schulen der allgemeinen Classen sind höchstens denjenigen der oberen Gymnasialclassen gleich und sollten darum nicht größere Freiheiten als diese haben.

Von den Lehramtscandidaten ist etwa 1/3 akademisch gebildet. Viele waren ehemalige Schullehrerseminaristen, welche noch später das Reallehrerexamen gemacht haben. Dieses erstreckt sich entweder auf alle in der Realschule vorkommenden Unterrichtsgegenstände oder einzelne Zweige derselben, neuere Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften

u. s. w. In Darmstadt besteht eine eigene Prüfungscommission für das Realschulwesen. Alles übrige wie bei den Gymnasiallehrern, nur sind die Besoldungsverhältnisse dieser etwas besser als bei den Reallehrern. Das Minimum der Reallehrerbesoldungen ist 500 fl., das Maximum 1200 fl.

Die Realschulen in Hessen haben sich in der kurzen Zeit ihres Bestehens einer großen Theilnahme von Seiten des betreffenden Publicums zu erfreuen gehabt, wenn sie auch an der Krankheit des Realschulwesens überhaupt einigermaßen leiden. Namentlich ist es ein nicht zu verkennender Mangel, daß man noch nicht die rechte Weise gefunden hat für die Bildung der Reallehrer. Mag auch gerade bei diesen, wo technische Fertigkeiten ein Haupterfordernis sind, die Prüfung in besonderen Unterrichtsgegenständen nicht verworfen werden können, so muß doch durch das auf solche Weise allzusehr ausgeprägte und auf die Spitze getriebene Fachlehrersystem das erziehliche Moment leiden; Erziehung aber wäre gerade bei den Realschülern in Berücksichtigung ihres früheren und späteren Lebens besonders nothwendig. Die kleineren Realschulen haben sich weniger bewährt und es wäre für dieses und jenes Städtchen vortheilhafter, wenn das auf solche verwendete Geld zur Verbesserung der Volksschulen gebraucht würde. Von Seiten der Regierung und Stände ist man auch in neuerer Zeit weniger geneigt, als früher, die Gründung neuer zu begünstigen.

D. Höhere Anstalten für Mädchen. Die erste höhere Töchterschule im Großherzogthum Hessen wurde 1829 zu Darmstadt errichtet. Dieselbe besteht aus 3 Classen, mit 5 Lehrern; außerdem unterrichtet noch ein besonderer Zeichen- und Musiklehrer und eine Industrielehrerin. Jede der 5 Abtheilungen hat etwa 45—50 Schülerinnen. Außer den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen wird noch französische und englische Sprache und Literaturgeschichte gelehrt. Die Lehrer sind meistens Candidaten der Theologie. Eine ähnliche Einrichtung besteht zu Gießen und Offenbach. Alle diese Anstalten sind städtisch. Ebenso sind mit den Realschulen zu Michelstadt und Biedenkopf höhere Töchterschulen verbunden. Außerdem bestehen viele Privatinstitute, in Darmstadt 3 mit durchschnittlich 90—95 Schülerinnen, in Mainz 10 mit 20—130 Schülerinnen, eins davon ist ein Pensionat, eins davon gehört den englischen Fräulein mit 80 Schülerinnen, von denen wenige den höher gebildeten Ständen angehören. Ein sehr blühendes Institut fand sich früher in Worms, andere sind zu Rödelheim bei Frankfurt, zu Friedberg, 2 zu Gießen. Das Lehrgeld steigt von 30 fl. auf 50 und mehr. Vielfach werden die Mädchen nach der Confirmation in Pensionate oder in Familien größerer Städte gethan. In Darmstadt bestehen besondere Anstalten für die Weiterbildung der confirmirten Mädchen. In denselben wird in der Geschichte, Literaturgeschichte, Aufsätzen, Religion, Rechnen, auch wohl im Französischen Unterricht ertheilt. Es ist unmöglich, ein gemeinsames Urtheil über die verschiedenen Anstalten zu fällen, da sie in ihren Einrichtungen und Leistungen sehr abweichend sind. Das nur kann nicht verschwiegen werden, daß auch Hessen theilnimmt an den Verirrungen der Zeit in Beziehung auf weibliche Bildung. Auf die intellectuelle Ausbildung wird allzugroßes Gewicht gelegt, wobei die Gemüthsbildung nicht selten zu leiden hat und noch mehr die Vorbereitung für den wahren Beruf des Weibes, eine tüchtige Hausfrau zu werden.

E. Waisenhäuser, Rettungsanstalten, Blinden- und Taubstummeninstitute. Bis zum Jahre 1824 bestand in Darmstadt ein Waisenhaus, in welchem arme elternlose Kinder erzogen wurden. Die Nachtheile, welche eine solche gemeinschaftliche Erziehung einer größeren Anzahl von Kindern nur allzuleicht mit sich bringt, veranlaßten die Regierung, die Einrichtung zu treffen, daß die Waisenkinder bei achtbaren christlichen Familien, wo möglich in ihrem Heimatsorte untergebracht würden. Pfarrer und Bürgermeister haben in vorkommenden Fällen mit geeigneten Leuten einen Accord abzuschließen, welcher der Genehmigung durch den Kreisrath und die Verwaltung der Waisenanstalt bedarf. Für ein Waisenkind werden höchstens 50 fl. bezahlt, gewöhnlich nur 40—50. Dafür müßen die Pflegeeltern alle gewöhnlichen Bedürfnisse des Kindes

befriedigen, in Krankheitsfällen wird Arzt und Arznei extra bezahlt. Der Pfarrer hat besonders darauf zu sehen, daß die Waisenkinder christlich erzogen und regelmäßig zur Schule angehalten werden. Er muß darüber jährlich zweimal eine Bescheinigung ausstellen. Das Kostgeld wird bis zum Tage der Confirmation bezahlt.

Bei vorhandenem und nachgewiesenem Bedürfnisse erhalten die Lehrlinge Unterstützung zur Anschaffung ihrer Kleidung, Lehrgeld wird keins aus der Anstalt bezahlt. Die Anzahl der verpflegten Kinder beträgt 1900—2000. Hierfür werden 57—58,000 fl. Kostgeld bezahlt, z. B. 1854 für 1918 Kinder 57,525 fl. 17 kr., also 30—33 fl. für ein Kind. Außerdem wurden in dem genannten Jahre mit 5907 fl. 28 kr. 101 Lehrlinge unterstützt. Dieses war die höchste Unterstützung während der letzten Jahre. Die Kosten für ärztliche Behandlung belaufen sich auf 6—800 fl., die Begräbniskosten auf 20—30 fl. Im Jahr 1845 wurde die Theilnahme an der Landeswaisenanstalt auch auf die Judenkinder ausgedehnt; dagegen müßen nun auch die Rabbiner Collecten für die Anstalt erheben, wie dies zweimal in christlichen Kirchen geschieht. Diese betragen einschließlich der milden Beiträge, welche bei Hochzeiten, Kindtaufen u. s. w. gesammelt werden, etwa 9000 fl. Der Staat giebt 49,718 fl., die Capitalzinsen betragen 3583 fl. u. s. w. Diese Einrichtung ist vielfach getadelt worden und verfehlt ohne Zweifel ihren Zweck, wenn Pfarrer und Bürgermeister ihre Pflicht in Beziehung auf Wahl und Aufsicht der Pflegeeltern nicht erfüllen. Thun sie aber dieses, so ist gewiß die Familienerziehung der gemeinschaftlichen in einem Waisenhause vorzuziehen. Wie wäre es möglich, mit der genannten Summe 1900 Kinder in besonderen Anstalten zu verpflegen?

Rettungsanstalten. Drei, in jeder Provinz eine. Die erste zu Arnsburg in Oberhessen, der Graf von Laubach giebt das Local. Durchschnittlich etwa 30 Kinder, Jahreseinnahme 2900—3000 fl., außerdem Unterstützung an Naturalien. Die zweite in Hähnlein, Starkenburg 1851. Diese Anstalt besitzt ein eigenes Haus und 12 Morgen Feld. Die Mädchen werden im Ort untergebracht, da das Local ein Zusammenwohnen der Geschlechter nicht erlaubt. Die dritte zu Jugenheim in Rheinhessen 1852, sie besitzt 10 Morgen Land, 30—36 Zöglinge, mitunter einige Mädchen im Orte in Verpflegung gegeben. Durchschnittlich kommt ein Pflegekind auf 90—100 fl. Bisweilen zahlen die Gemeinden einen Theil des Kostgelds, sonst werden die Anstalten durch milde Beiträge erhalten. Sie dürfen ihre Collecteure im Lande umhersenden. Sie stehen wie alle Privatinstitute unter Aufsicht der Schulbehörde, und werden von Zeit zu Zeit visitirt, die Unterrichtsgegenstände sind die gewöhnlichen der Volksschule.

Blindenanstalt. Im Großherzogthum Hessen sind ungefähr 450 Blinde. 1849 entschloß sich der Taubstummenlehrer Schäfer in Friedberg eine Anstalt für dieselben zu gründen. 1850 am 1. April wurde dieselbe mit 1 Zögling eröffnet. Schon gegen Ende des Jahres mußte Schäfer seine Stellung an der Taubstummenanstalt aufgeben. Bald darauf stellte sich das Bedürfnis heraus, ein eigenes Haus zu bauen, es kostete 14,000 fl. Später wurden noch Scheuer und Stallung hinzugefügt. Das Geld wurde durch Actien zu 25 fl. aufgebracht und ist über die Hälfte wieder abgetragen. Gewöhnlich sind 30—35 Zöglinge in der Anstalt, worunter einige Kurhessen und einer aus Bremen. Etwa 12 wurden genügend vorbereitet entlassen und nähren sich mit ihrer Hände Arbeit; die Anstalt sorgt für Arbeiten und deren Absatz. Wegen Kränklichkeit, Ungehorsam und als bildungsunfähig wurden 12 entlassen. Die Zöglinge stehen in einem Alter von 7—30 Jahren. An Kostgeld werden ungefähr 1800 fl. bezahlt. Die Arbeitskasse liefert gegen 3—400 fl., milde Beiträge 3—4000 fl., wozu auch einige Sparkassen je 50 fl. geben. Seit einigen Jahren wird mit Erfolg Landwirthschaft getrieben. Der Aufwand für die Anstalt selbst beträgt etwa 5400 fl., oder auf einen Zögling 180 fl. Außer dem Director wirkt noch ein Hülfslehrer, ein Arbeitslehrer und eine Lehrerin, eine Gehülfin der Hausmutter. Candidaten des Predigtamtes unterrichten in einzelnen Gegenständen, namentlich in der Religion.

Taubstummeninstitut. Der frühere Gymnasiallehrer Roller in Worms hatte eine Privatanstalt für Taubstumme und widmete sich mit vieler Liebe der Bildung dieser Unglücklichen. 1837 wurde die Gründung einer Staatsanstalt zu Friedberg beschlossen, um zugleich den Zöglingen des Prediger- und Schullehrerseminars Gelegenheit zu geben, sich im Taubstummenunterricht zu üben. Roller wurde Director; für einen Knaben wurden 150 fl. bezahlt, für ein Mädchen 145 fl. Die Kinder wurden in Familien für 60—70 fl. untergebracht, ¼ der Kosten bezahlt die Gemeinde oder die Eltern, das Uebrige der Staat. Der Director hatte selbst für das nöthige Lehrerpersonal zu sorgen, 1840 folgte die Gründung einer zweiten Anstalt zu Bensheim für katholische Kinder. Als 1854 ein neuer Director angestellt wurde, erhielt derselbe einen fixen Gehalt und die Lehrer wurden vom Staate ernannt. Durch Collecten wurde eine Unterstützungskasse gebildet, um den entlassenen Zöglingen bei Erlernung eines Handwerks oder weiblichen Arbeiten unter die Arme zu greifen. In Friedberg sind durchschnittlich 60 Zöglinge, in Bensheim 15. Neuerdings wird strenger darauf gesehen, daß die bildungsfähigen Taubstummen auch wirklich in Anstalten kommen, weshalb allein in Friedberg 72 Zöglinge vorhanden sind. Zur Unterstützung der Zöglinge wurden früher im Budget 8700 fl. vorgesehen, wegen der größeren Anzahl der Zöglinge werden jetzt wohl 12,000 fl. verwendet, außerdem geben die Gemeindekassen noch etwa 2000 fl. In beiden ist die Lautsprachmethode eingeführt.

Oeffentliche Kleinkinderschulen sind etwa 24 vorhanden, welche von gegen 15—1600 Kindern besucht werden. **K. Strack.**

Heuchelei, s. Wahrhaftigkeit.

Heuristisch, s. Unterrichtsform.

Heyne, Christian Gottlob, unter den großen Restauratoren des Humanismus in Deutschland sicherlich derjenige, welcher mit der umfassendsten Thätigkeit und dem durchgreifendsten Erfolge einerseits geschmackvolle Behandlung der Classiker, zumal der Dichter, gelehrt, andrerseits zu vielseitiger und tiefgehender Bearbeitung der alten Disciplinen der Alterthumswissenschaft angeleitet hat, während er zugleich für das höhere Schulwesen theils durch die zahlreichen Schüler, welche unter ihm sich bildeten, theils durch die Reorganisation bedeutender Anstalten noch besondere Wichtigkeit erlangt hat.

Geboren zu Chemnitz am 25. Septbr. 1729 hatte er eine trübe und gedrückte Jugend. Sein Vater, ein Leineweber, einst des Glaubens wegen aus Schlesien nach Sachsen geflüchtet, vermochte sich auch durch großen Fleiß aus bitterer Noth nicht emporzuheben und versank allmählich in Kleinmuth und Mismuth. Der aufgeweckte Knabe, zuerst einer Schule der Vorstadt übergeben, sah sich in dieser durch die Söhne des Schulmeisters arg gepeinigt; doch half ihm eine Privatstunde, welche ein wohlhabender Pathe bezahlte, in die Anfänge des Lateinischen hinein, und im Juni 1741 trat er, gegen die Wünsche des Vaters, in das Lyceum seiner Vaterstadt. Der Unterricht der Anstalt war elend; der Privatunterricht eines Geistlichen, der sein zweiter Pathe war, beschränkte sich auf Versification und wurde dem Zögling durch Pedanterie und Härte des Lehrmeisters eine stete Qual. Dennoch arbeitete sich H., der anfangs auch, weil er die nöthigen Bücher sich nicht kaufen konnte, das zu den einzelnen Lectionen Erforderliche sich abschreiben mußte, mit Energie vorwärts, und wie dürftig immer der Unterricht, selbst des Rectors, war, so gelangte er doch im Griechischen wie im Lateinischen zu nicht geringer Fertigkeit, also daß er selbst die Predigten in griechischen und lateinischen Versen nachzuschreiben vermochte. Aber von der antiken Literatur lernte er nur weniges kennen; erst im letzten Schuljahre, als ein Schüler Ernesti's, Krebs, an die Schule kam, gewann er einen Einblick in den ihm bisher verschlossenen Reichthum. Inzwischen hatte sich doch auch seine äußere Lage dadurch etwas gebessert, daß er Informator in einer begüterten Familie geworden war, deren Einfluß auch seine äußerliche Unbehülflichkeit allmählich beseitigte.

Aber er hatte nur zwei Gulden in der Tasche, als er zu Ostern 1748 die Univer-

sität Leipzig bezog. Der geistliche Pathe, der ihm Unterstützung versprochen hatte, ließ ihn in peinlichster Verlegenheit; an dem Nothwendigsten Mangel leidend konnte er an geordnete Studien nicht denken. Er hörte Einzelnes bei Ernesti, dessen Gründlichkeit und Klarheit ihn anzog; dann kam er in Verbindung mit Christ, der ihm zusammenhängende Lectüre der Alten nach der Zeitfolge empfahl und mit Herodot anzufangen rieth, aber nicht verhüten konnte, daß der leidenschaftliche Jüngling durch die angestrengtesten Arbeiten bis zum Tode sich erschöpfte; endlich genöthigt, für ein Brodstudium sich zu entscheiden, wählte er die Jurisprudenz und hörte nun namentlich bei Bach, dessen Vorlesungen über römisches Recht besonders dadurch anziehend wurden, daß sie in stete Beziehung zu Literatur und Geschichte traten. Aber die äußere Noth dauerte mit kleinen Unterbrechungen fort.

Da hatte ein lateinisches Gedicht Heyne's die Aufmerksamkeit des damals allmächtigen Ministers Brühl auf ihn gelenkt. Im April 1752 veranlaßt nach Dresden zu gehn, sah er sich doch Monate lang mit leeren Versprechungen hingehalten und dadurch in die ärgsten Verlegenheiten gebracht; erst im Herbste des folgenden Jahres wurde er als Copist in Brühls Bibliothek mit 100 Thlr. Gehalt angestellt. Da machte ihn die Noth zum Schriftsteller. Noch in demselben Jahre gab er eine Uebersetzung von Charitons Romanen heraus; 1755 folgte die erste Ausgabe des Tibull mit ihrer in pädagogischer Beziehung merkwürdigen Vorrede, — eine bei allen Schwächen doch verdienstliche, ja bahnbrechende Arbeit, für ihn selbst dadurch wichtig, daß sie die Richtung seiner Studien für immer entschied und seinem Gemüthe Frische und Milde bewahrte (s. Vorrede zur dritten Aufl.) Eine durch Zufall in seine Hand gekommene Handschrift des Epiktet veranlaßte ihn zu eingehenderem Studium desselben, und schon 1756 trat die Ausgabe des Enchiridion an den Tag. Dazwischen beschäftigten ihn französische und englische Schriftsteller, namentlich Montesquieu, Shaftesbury, Locke, und kleine Uebersetzungen dienten als Broderwerb. Sein inneres Leben gieng während dieser Zeit durch große Schwankungen; aber er rettete sich, nach dem Ausdruck seines Biographen, „eine geläuterte Religiosität," und durch das Studium Epiktets gewann er Grundsätze, die ihm durch schwere Bedrängnisse halfen. Seine Bekanntschaft mit Winckelmann, der damals in Dresden zur Uebersiedelung nach Italien sich anschickte, war eine ganz äußerliche geblieben; beide Männer ahnten nicht, wie sie durch den Gang ihrer weitern Thätigkeit einander sehr nahe gebracht werden sollten.

Das Jahr 1756 führte schreckliches Unheil über Sachsen, damit auch über Heyne herein. Brühl flüchtete mit seinem Könige nach Warschau, sein Palast wurde verödet, seine Bibliothek zerstreut. Heyne verlor seinen kärglichen Gehalt. Da wurde er durch Rabeners Verwendung Führer eines jungen Herrn von Broizen und lebte nun an dessen Seite zuerst theils in Dresden, theils auf dem Lande in der Oberlausitz, dann seit dem Anfange des J. 1759 in Wittenberg, wo er selbst die akademischen Studien wieder aufnahm und namentlich durch die Vorlesungen des trefflichen Historikers Ritter, der vor Jahren auch den großen Ruhnken mit Eifer gehört hatte, benutzte. Aber der Kriegslärm störte ihn auch hier; als er nach Dresden zurückgekehrt war, erlebte er (18. Juli 1760) das furchtbare Bombardement der Stadt und verlor mit den übrigen Habseligkeiten auch seine wissenschaftlichen Sammlungen und Vorarbeiten. Wenn er nun doch gerade jetzt ein eheliches Bündnis schloß, so drängte ihn dazu tiefes Pflichtgefühl gegen die Geliebte, die mit Aufopferung ihn in den schwersten Tagen unterstützt und die treueste Anhänglichkeit ihm bewiesen hatte; das gemeinsam getragene Leid wurde beiden leichter. Aber aus den wissenschaftlichen Studien schien er mehr und mehr herauszukommen; heftige Flugschriften gegen Preußen und andere Nebenarbeiten förderten ihn in der erwählten Richtung nicht; als er den lateinischen Text zum dritten Tausend der Lippert'schen Daktyliothek übernommen hatte, fühlte er, daß er selbst im Latein zurückgekommen sei. Aber das wechselnde Leben hatte ihn anderes gelehrt, was

ihm bald zu statten kommen sollte, und besonders sein Talent für geschäftsmännische Thätigkeit entwickelt, die ihn später so auszeichnete.

Zu seiner eigenen Ueberraschung erhielt er 1763 auf Ruhnkens Empfehlung und durch Ernesti's Vermittelung einen Ruf nach Göttingen, um Gesners Nachfolger zu werden.*) Bald hatte er sich das Vertrauen des Ministers von Münchhausen gesichert, der ihm über die ersten Schwierigkeiten hinweghalf und ihn rasch zu einer sehr einflußreichen Stellung erhob, was H. wieder durch eifrige Thätigkeit im Berufe und, lockenden Versuchungen gegenüber, — er sollte 1770 nach dem Wunsche Friedrichs II. die Leitung der Anstalt in Kloster Bergen übernehmen, — durch opferwillige Treue vergalt. Seine Wirksamkeit war eine sehr ausgedehnte und mannigfache; er war akademischer Lehrer und zugleich Leiter des philologischen Seminars, Secretär der Gesellschaft der Wissenschaften und Redacteur der Gelehrten Anzeigen, erster Bibliothekar, Inspector des Pädagogiums in Ilfeld, mehr und mehr der einflußreichste Rathgeber in allen Angelegenheiten der Universität bei enger Befreundung mit den beiden Brandes, welche nach Münchhausens Tode nach einander die Oberleitung der Universität in den Händen hatten. Dazu kamen seine umfassenden schriftstellerischen Arbeiten, seine ausgebreitete Correspondenz, viele rein äußerliche Geschäfte, die Bemühungen für das Gelehrtenschulwesen des Landes. Nur bei der strengsten Lebensordnung und der genauesten Zeitbenutzung vermochte er so vielseitigen Anforderungen zu genügen. Wir versuchen, ihn nach den Hauptrichtungen seiner Thätigkeit noch etwas genauer zu charakterisiren.

Als akademischer Lehrer sicherte er bald sich Einfluß, obgleich seine Persönlichkeit nichts Imponirendes, sein äußerer Vortrag nichts Blendendes oder Fesselndes hatte; aber die Fülle seiner Gelehrsamkeit, sein klarer Verstand, seine ganz aus der Sache kommende Lebendigkeit gewannen ihm doch aufmerksame und dankbare Zuhörer. Er las über Kritik und Mythologie, über griechische und römische Literatur, über griechische und römische Alterthümer, über die Oden und Sermonen des Horaz, in Privatissimis auch über Homer und Pindar, sowie über Archäologie, die er zuerst in den Kreis des akademischen Unterrichts zog, täglich 2—3 Stunden. Dem regelmäßig aus neun Mitgliedern bestehenden philologischen Seminar widmete er eine ganz besondere Sorgfalt; er war streng in diesem engsten Kreise und pflegte unter Umständen junge Männer von der akademischen Laufbahn eher zurückzuhalten (vgl. Jacobs Personalien S. 28); aber er munterte auch wieder kräftig auf und hatte die Freude, eine Menge tüchtiger Männer (im ganzen über 300) aus dieser Schule hervorgehen und weit umher Einfluß gewinnen zu sehen. Zahlreich waren die Programme, die er als akademischer Lehrer zu schreiben, zahlreich die Reden, die er zu halten hatte. Bei dem stets wachsenden Reichthum seines Wissens warf er sie alle rasch auf das Papier, in leichtem und gefälligem Latein; aber sie waren doch alle mit Umsicht gewählt (oft mit Bezugnahme auf die Zeitverhältnisse) und sorgfältig vorbereitet.

Als Secretär und Mitglied der Societät der Wissenschaften hielt er jährlich seine Vorlesung, und er pflegte dabei Gegenstände zu behandeln, welche eine besondere Ausführung verdienten, anderwärts aber nicht wohl ausgeführt werden konnten. Außerdem fielen ihm die Anreden der Societät bei ihrer jährlichen Stiftungsfeier und Gedächtnisreden auf verstorbene Mitglieder zu. Sehr viele Kraft und Umsicht erforderte daneben die Redaction der Gelehrten Anzeigen, die er 1770 übernahm und fortwährend mit Recensionen seiner Hand ausstattete; ebenso hatte er (seit 1771) die Abhandlungen der Societät herauszugeben. Eine Menge äußerlicher Geschäfte nahmen ihn als Secretär fort und fort in Anspruch.

Große Verdienste erwarb er sich um die Bibliothek der Universität. Er hatte die Oberaufsicht über dieselbe noch 1763 durch Münchhausens Vertrauen erhalten und so-

*) Ruhnken hatte geschrieben: Tanta in hoc viro ingenii et doctrinae ubertas est, ut brevi omnis cultior Europa ejus laudes celebratura sit (Ruhnkenii Opuscula II, 749).

gleich eine durchgreifende Revision vorgenommen. Sein Bestreben gieng darauf, eine Büchersammlung herzustellen, die allen Fächern der Wissenschaften, den Literaturen aller gebildeten Völker in möglichst gleicher Weise gerecht werde, und bei den reichen Erfahrungen, die er schon in Dresden gemacht hatte, bei der Energie und Umsicht, die ihm eigen waren, bei der Liberalität, mit welcher die Behörden die erforderlichen Mittel gewährten, gelang es ihm, die Bibliothek im Laufe eines halben Jahrhunderts zu einer der reichhaltigsten und vollständigsten Europa's zu machen. Sie zählte bei seinem Tode mindestens 250,000 Bände und war durch die verständigsten Einrichtungen zugleich eine der nützlichsten geworden.

Das höhere Schulwesen des Landes förderte er natürlich zu allermeist durch die Lehrer, welche aus seinem Unterrichte hervorgiengen (vgl. d. Art. Hannover). Dann aber war sein Verdienst auch die Neugestaltung des Pädagogiums in Ilfeld, der Schulen in Göttingen und Hannover. Die damals gänzlich verfallene Anstalt in Ilfeld, der selbst J. Matth. Gesner nicht hatte aufhelfen können, wurde 1770 durch Münchhausens Vertrauen unter seine Inspection gestellt und gewann durch sein kräftiges Eingreifen bald neues Leben. Er führte der Anstalt, in welcher Unterricht und Erziehung innig verbunden sein sollten, stets frische und tüchtige Lehrkräfte zu (auch der junge F. A. Wolf wurde durch H. nach Ilfeld gebracht), kam in den früheren Jahren jeden Sommer dahin und unterzog alles bis in das Einzelnste seiner Prüfung, stand aber auch sonst mit dem Director und den übrigen Lehrern in steter Verbindung, und diejenigen Schüler, welche einmal seine Aufmerksamkeit auf sich gelenkt hatten, begleitete er mit Theilnahme auch in die Zeiten ihrer höheren Studien hinein. Eine ähnliche Thätigkeit entwickelte er 1797—98 für die Stadtschule in Göttingen, die durch ihn eine wesentliche Umbildung erfuhr; sie ward in den untern Classen eine nützliche Bürgerschule, ohne Verdrängung der Elemente des gelehrten Unterrichts, und blieb seitdem fortwährend Gegenstand seiner aufmerksamsten Theilnahme. Die Bevölkerung wandte der Anstalt jetzt entschiedenes Vertrauen zu, und ihm selbst dankte der Magistrat dadurch, daß er sein Haus von allen Abgaben befreite. Da 1802 auch die Hauptstadt ihre Schule durch H. reformiren ließ, würde vielleicht eine allgemeine Reform der Gelehrten- und Bürgerschulen des Landes unter seiner Leitung zu Stande gekommen sein, wenn nicht die bald darauf hereinbrechenden Stürme es verhindert hätten. Aber so wenig er verkannte, daß der Schulunterricht mancher Erweiterungen und Verbesserungen bedürfe, wenn er den Bedürfnissen der Zeit entsprechen solle, so hielt er doch, wie begreiflich, mit großem Ernste auf Bewahrung der classischen Studien, und sicherlich hat gerade er viel auch dazu beigetragen, daß die philanthropistischen Bestrebungen, so sehr sie von den Sympathien der Zeitgenossen begünstigt waren, auf die Gelehrtenschulen nur wenig einwirken konnten. Wie richtig und treffend sein pädagogisches Urtheil auch in solchen Dingen war, die von seinem Studienkreise weit ablagen, zeigen seine Bemerkungen über die angemessenste Einrichtung eines Handbuchs der Naturgeschichte in J. Georg Forsters Briefwechsel Th. 2 S. 564 ff.

Die Verdienste, welche sich Heyne als Schriftsteller erworben, in der Kürze zu würdigen, ist eine nicht gerade leichte Aufgabe. Er umfaßte den ganzen weiten Kreis der Alterthumsstudien und hat außerordentlich viel dazu beigetragen, denselben in Deutschland den gebührenden Rang zu sichern; aber die Dichter standen ihm zunächst und von ihnen aus erforschte er das Leben der alten Welt in allen Richtungen, von ihnen aus gewann er von diesem Leben selbst eine poetische Ansicht, die ihn zwar nie zu unwahrer Behandlung verleitete, aber allen seinen Arbeiten Schwung gab und ihn befähigte, alle edleren Gemüther für das classische Alterthum zu erwecken, die classische Literatur und die Alterthumskunde, bis dahin allzusehr Sache der Schule, in die Kreise der Gebildeten einzuführen. In der Bearbeitung der Classiker nun war natürlich das Sprachliche, besonders die Dichtersprache, für ihn das Nächste; aber er knüpfte hieran nicht das höchste Interesse, und wie Treffliches er auch im einzelnen geleistet hat, so hat er doch gerade

in dieser Beziehung den Anklagen eines jüngeren Geschlechts nicht entgehen können. Bedeutendes hat er für die Darlegung des Sinnes und Zusammenhanges der von ihm behandelten Autoren geleistet, und in der Behandlung des Sachlichen ist seine Thätigkeit jedenfalls als eine epochemachende zu bezeichnen. Sein Tibull erlebte drei Auflagen (1755, 1777, 1799). Seine Ausgaben des Virgil, drei (oder vier) größere (1767—75, 1788, 1803) und drei Handausgaben, neben denen noch eine dreifache Londoner, die späteren auch durch glänzende Ausstattung ausgezeichnet, sind aus den umfassendsten und genauesten Studien hervorgegangen, durch die Detailerklärung für das philologische Studium überaus anregend geworden und haben durch die beigegebenen Excurse manche noch kaum berührte Gebiete erst wahrhaft aufgeschlossen. Den Fürsten der Lyriker, Pindar, hat er in Wahrheit erst zugänglich gemacht und verstehen gelehrt (erste Ausgabe 1773, zweite 1798). Zur Bearbeitung Homers war er theils durch seine Beschäftigung mit Virgil, theils durch Rob. Woods Essay on the original Genius of Homer angeregt worden; fünfzehn Jahre hat er diesem Dichter gewidmet und in solcher Weise an der Interpretation desselben sich versucht, daß bei den Angriffen, welche F. A. Wolf und seine Freunde die Arbeit erfahren ließen (die Ausgabe der Ilias erschien 1802 in 8 Bänden, daneben eine Handausgabe in 2 Bänden 1804), doch mehr Billigkeit hätte walten sollen. (Vgl. über die Mitwirkung von Fr. Jacobs dessen Personalien S. 34 und 305 f.) Ueber seine kritischen und hermeneutischen Grundsätze hat er in den Vorreden zu seinen Ausgaben auf sehr belehrende Weise sich ausgesprochen. — Ungemein viel verdankt ihm die Mythologie (vgl. K. O. Müllers Prolegomena S. 317 ff. und Creuzers Urtheil in Zeitgenossen Neue Reihe VII. S. 39); in das Verständnis der Mythen hat er zuerst wahrhaft eingeführt und seine Ausgabe des Apollodor (1782, eine zweite 1803) ist dafür ebenfalls höchst wirksam gewesen. Für die der Mythologie so nahe stehende Kunstgeschichte, deren Studium ihm durch Winckelmanns großartige Leistungen empfohlen war, hat er theils als akademischer Lehrer, theils durch eine Reihe werthvoller Abhandlungen, namentlich über die Geschichte der alten Kunstwerke und der Kunst selbst in Konstantinopel sich thätig erwiesen. Seine allgemeineren historischen Studien, die während der ersten Jahre seines Göttinger Lebens in den Arbeiten für die Uebersetzung der Weltgeschichte von Guthrie und Gray aufgegangen waren, hielten sich natürlich vorzugsweise im Kreise der alten Geschichte und beschäftigten sich hier wieder besonders mit dem inneren Leben der Staaten. Eine Reihe von Abhandlungen, namentlich die über die Verfassungen und Gesetzgebungen der Republiken Großgriechenlands beweisen, mit welchem freien Blicke er die Dinge ansah, und manche in den Jahren der französischen Revolution entstandenen Darstellungen, ebenso der Briefwechsel mit seinem Schwiegersohne Forster in derselben Zeit, lassen erkennen, welche Reife und Klarheit politischer Anschauungen er gerade durch das Studium des Alterthums gewonnen hatte. Ueberhaupt enthalten seine kleine Schriften in den Commentationes der Societät der Wissenschaften und in den Opusculis academicis (6 Bde. 1785—1812) einen außerordentlichen Schatz von historischen Forschungen, die sehr viel dazu beigetragen haben, diesen Studien überhaupt neuen Aufschwung zu geben.

Es ist begreiflich, daß H. zu dem ausgebreitetsten Ruhme im In- und Auslande gelangte, Mitglied vieler gelehrten Gesellschaften wurde, Beweise der Anerkennung von den verschiedensten Seiten erhielt. Sein Vaterland Sachsen suchte ihn für die kurfürstliche Bibliothek, Dänemark für die Universität Kopenhagen und die Reorganisation seiner Gelehrtenschulen zu gewinnen; er schwankte namentlich in dem letzteren Falle, lehnte aber zuletzt doch ab, auch darum, weil er fürchtete, daß nach seinem Weggange alles zusammenstürzen würde. Vgl. Forsters Briefwechsel Th. 2 S. 811 f., 814 f., 821 f. Aber neben zahlreichen Verehrern fehlten Widersacher nicht (Jacobs vermischte Schriften Th. 6 S. 583 ff.), und auch seine einflußreiche Stellung an der Universität erweckte ihm manchen stillen Feind. Der zuweilen laut gewordene Vorwurf der Herrschsucht und Intrigue darf als ein unverdienter bezeichnet werden.

Diejenigen, die ihn näher kannten, liebten in ihm einen Mann, der mit großer, in einzelnen Fällen zur Heftigkeit sich steigernden Lebhaftigkeit eine wahre Gutmüthigkeit verband und nicht minder durch Uneigennützigkeit und Wohlthätigkeit Achtung verdiente. Am glücklichsten fühlte er sich im Kreise seiner Familie (er war zweimal verheirathet und hatte aus beiden Ehen Kinder) und wurde für herbe Verluste auch wieder durch reiche Freuden entschädigt. Aber auch an den Schönheiten der Natur erquickte er sich gerne, und so hatte ihm eine Reise in die Schweiz, die er 1788 unternahm, besonders großen Genuß gewährt. Seine religiösen Ueberzeugungen gewannen in späterer Zeit durch die Kantische Philosophie so wenig Entschiedenheit als vorher durch die Wolffische (vgl. einen merkwürdigen Brief in Forsters Briefwechsel Th. 2 S. 101 ff.); aber er war doch ein tiefreligiöser Mann, und neben seinem Bette lag allezeit Bibel und Gesangbuch, wie er denn auch manche Lieder in das Lateinische übersetzt hat.

Die großen politischen Umwälzungen seit 1789 erfüllten ihn mit steigender Unruhe; aber er suchte doch seit 1802 mit dem gefürchteten Frankreich in wissenschaftliche Verbindung zu treten und sah sich selbst vom Nationalinstitute unter die auswärtigen Mitglieder aufgenommen. Als Hannover von den Franzosen besetzt wurde, konnte er der bedrohten Universität um so wirksameren Schutz bieten. Die Periode des westfälischen Königreichs brachte ihm geringeres Leid, als er besorgt hatte; ihr Ende erlebte er nicht: ein schmerzloser Tod nahm ihn am 14. Juni 1812 hinweg. — Eine treffliche Biographie haben wir von Heeren, der sein Schwiegersohn war, in den biographischen und literarischen Denkschriften, Göttingen 1823. Daraus ein z. Th. wörtlicher Auszug von Alberti in dessen biographischer Quartalschrift I. 2 (Lpzg. 1845). Beachtenswerth zur Charakteristik Heyne's sind auch die Auszüge aus seinen Briefen an den Bibliothekar Langer in Wolfenbüttel, welche Eberts Ueberlieferungen Bd. 1 enthalten.*)

Heinrich Kämmel.

Hieronymianer (Brüder vom gemeinsamen Leben.) — Literatur. Jac. Revii Daventriae illustratae s. historiae urbis Daventr. ll. VI. (Lgd. Bat. 1651. 4) p. 28 ff. Lindenborn, hist. episcopatus Daventer. Col. 1670. 8. Hamelmann, Opera genealogico-hist. de Westphalia et Saxonia inf. in unum vol. congesta a Wasserbach. Lemg. 1711. 4. Delprat, Verhandeling over de Broederschap van G. Groote, Utrecht 1830, Deutsch unter dem Titel: Die Brüderschaft des gemeinsamen Lebens. Ein Beitrag zur Geschichte der Kirche, Literatur und Pädagogik des 14., 15. und 16. Jahrhunderts, von Delprat. Deutsch mit Zusätzen und einem Anhange von Mohnike. Lpzg. 1840. gr. 8. Ullmann, Reformatoren vor der Reformation, Bd. 2 S. 62 ff. und dessen Vorrede zur Ausgabe von vier Schriften Joh. Ruysbroeks. Hannover 1848. Nach Delprat und Ullmann K. von Raumer, Th. 1 und Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters. Stralsund 1843. Ganz nach Cramer K. Schmidt, Gesch. der Pädagogik, Bd. 2 S. 290 ff.

*) Wir fügen die kurze Charakteristik H.'s von O. Jahn (Die Bedeutung und Stellung der Alterthumsstudien in Deutschland. Berlin 1859) hier bei: H. besaß zwar keine geniale Productionskraft, allein in hohem Grade die Fähigkeit, von den verschiedensten Seiten her sich anregen zu lassen und die mannigfaltigsten Eindrücke fruchtbar zu verarbeiten . . . . In der eigentlichen philologischen Technik unsicher, wendete er in einem wohl verstandenen Bedürfnis der sachlichen und ästhetischen Erklärung besondere Sorgfalt zu und hob in der Erfassung des Alterthums mit richtigem Blick namentlich das culturhistorische Moment hervor; die Mythologie, welche er aus einem lockern Aggregat von Fabeleien zu einer Geschichte der philosophisch-religiösen Vorstellungen, wenn auch noch in ungenügender Weise, auszubilden bemüht war, führte er, wie die Geschichte und Erklärung der alten Kunst, in den Kreis der philologischen Disciplinen ein. Sein Verdienst beschränkte sich aber nicht darauf, denselben äußerlich zu erweitern, er suchte mit bewußtem Streben das Alterthum als ein lebendiges Ganze aufzufassen und zu verstehen.

D. Red.

Vgl. endlich Kramer, Die Brüder vom gemeinsamen Leben. Berlin 1856. 25 S. 8. Specielleres erwähnen wir an den geeigneten Stellen.

Die letzten Jahrhunderte des Mittelalters gewinnen eine ungewöhnliche Bedeutung dadurch, daß das Bürgerthum weit umher in deutschen Landen zu voller Entwicklung kommt und wie es in äußerer Thätigkeit frisch und muthig nach allen Seiten ausgreift, so für die lebendiger gewordenen Bedürfnisse des Geistes und Herzens auf neuen Bahnen und unter neuen Führern Befriedigung sucht. Je weniger nun die Kirche bei der heillosen Zerrüttung ihrer besten Ordnungen und Institute solchen Bedürfnissen entgegenkam, desto mächtiger regte sich und desto wirksamer wurde der Trieb, in freieren Gestaltungen, wenn auch noch immer im Zusammenhange mit der Kirche, Bildung zu schaffen. Da gewinnen die Bemühungen der Städte, neben den meist verkommenen kirchlichen Lehranstalten, den Stifts- und Klosterschulen, eigene Schulen (Stadtschulen), einzurichten, eine noch nie eingehender geschilderte Bedeutung; besondere Wichtigkeit aber hat für ausgedehntere Kreise das, was in den zu höchster Blüte gelangten Niederlanden die Brüder vom gemeinsamen Leben unternommen. Wir versuchen jetzt, zuerst die Entstehung und Entwicklung dieser Gemeinschaft in aller Kürze zu zeichnen, um dann eingehender ihr Unterrichtswesen zu beschreiben und zuletzt ihren Einfluß auf Bildung und Leben der Zeit, in der sie blühten, wie des nachfolgenden Geschlechts, zu bestimmen.

Die Brüder vom gemeinsamen Leben hatten ihren Stifter in Gerhard Groote, der, 1340 zu Deventer geboren, hier auch seine erste Bildung empfangen, dann in Paris und Cöln vornehmlich philosophischen und theologischen Studien obgelegen und zu einträglichen Pfründen in Utrecht und Aachen Zugang gefunden, hierauf aber im Karthäuser Kloster Monikhusen bei Arnheim drei Jahre lang unter strenger Askese der Erforschung der biblischen Wahrheit sich hingegeben hatte. Er war später in Utrecht als Volksprediger aufgetreten, und da er zum Volke in der Sprache desselben (belgico sermone) mit dem Eifer und der Kraft des Täufers redete, waren bald die Kirchen, in denen er predigte, zu eng geworden, die Schaaren der Zuhörer zu fassen, und er hatte unter freiem Himmel vor Tausenden geredet. Als nun die Eifersucht der Bettelmönche ihm Schwierigkeiten bereitete, zog er sich auf engere Kreise zurück und begann, angeregt durch das, was er im Kloster Grünthal bei Brüssel bei dem tiefsinnigen Mystiker Joh. Ruysbroeck und dessen Genossenschaft gesehen hatte, in seiner Vaterstadt Schüler der dortigen Lehranstalt bei sich zu versammeln, um mit ihnen gute Bücher zu lesen und sie zu lohnendem Abschreiben von Büchern anzuleiten. Als der treffliche Florentius Radewins (geb. 1350 in Leerdam) sich ihm angeschlossen hatte, gewann die Verbindung Zuwachs und Ausdehnung: das erste Fraterhaus entstand. Als in diesen zukunftreichen Anfängen Gerhard 1384 von einer Seuche weggerafft worden, übernahm es Florentius, die Sache weiter zu führen, und es gelang seiner liebenswürdigen Persönlichkeit, seinem selbstlosen Eifer, seinem klaren Verstande und praktischen Sinne, in wenigen Jahren der neuen Genossenschaft die erfreulichste Entwickelung im Innern wie nach außen zu sichern. Er machte das von ihm 1386 gestiftete Kloster regulirter Kanoniker in Windesheim bei Zwoll zu einem Mittelpuncte der immer kräftiger gedeihenden Genossenschaft, die nun nach der einen Seite hin in geschlossenen (klösterlichen) Vereinigungen, nach der andern in freieren Brüderschaften sich darstellte, allezeit aber lebendige Wechselwirkung zwischen beiden Seiten erhielt. Ihm zur Seite stand Gerhard Zerbolt, geb. 1367 in Zütphen, der besonders auch für die Anwendung der Bibel in der Landessprache und für Benutzung dieser bei aller Pflege des religiösen Lebens mit großer Entschiedenheit thätig war. (Aus seiner Schrift de libris teutonicalibus sind von Revius S. 41 ff. zwei höchst wichtige Abschnitte mitgetheilt worden, die Schöpff in seiner Aurora T. V. [Dresd. 1859] zugänglicher gemacht hat.) Beide Freunde starben rasch hinter einander, Gerhard Z. 1398, Florentius 1400, in demselben Jahre, welches ihren und des Stifters Biographen, den viel gefeierten Thomas von Kempen in das

für die Bruderschaft so wichtig gewordene Kloster auf dem St. Annenberg bei Zwoll (montagnetonum) eintreten sah, um hier ein dem Höchsten in Demuth und Innigkeit hingegebenes Leben zu führen.

Die Brüder vom gemeinsamen Leben, auch Brüder vom guten Willen (weil sie nicht sowohl durch mönchische Gelübde, als durch freien Willen zusammengehalten wurden und in solchen wirkten), oder Collatienbrüder (von ihren religiösen Versammlungen, Collatien), oft auch Hieronymianer (nach dem gelehrten Kirchenvater Hieronymus), seltener Gregorianer (nach Gregor d. Gr., der im Mittelalter als Schulpatron der Schulen verehrt wurde*), wollten in aller Einfalt eine nach dem Vorbilde der apostolischen Zeit lebende Genossenschaft darstellen, deren Glieder zunächst in Entsagung und Andacht, in Uebung der Barmherzigkeit und fleißiger Handarbeit ihre Befriedigung fänden, dann aber nach außen für das Volk und dessen Jugend eine wohlthätige Wirksamkeit entfalteten. Der Idee und Aufgabe solcher Brüdergemeinschaft schien es nun durchaus zu entsprechen, daß Besitz, Wohnung, Erbauung und Thätigkeit gemeinsam wären, in allen äußern Dingen, wie in den Angelegenheiten des Herzens, alles durch feste Ordnungen, doch ohne mönchischen Zwang, bestimmt würde. Was die nach sorgfältiger Prüfung Aufgenommenen in freier Liebe zum Gemeinbesitze gaben oder diesem durch Geschenke und Vermächtnisse zufloß, das wurde für Erhaltung und Förderung des Ganzen verwendet. In jedem Bruder- oder Fraterhause wohnten selten mehr als 20 Brüder zusammen, Priester, Kleriker, Laien und Novizen, allen vorgesetzt ein Rector (Prior, Präpositus), neben ihm wohl auch ein Vicerector, unter ihm der Procurator für den Haushalt, der Scripturarius für die Leitung des Abschreibens guter Bücher, der Librarius für Aufbewahrung und Darreichung der Handschriften, der Magister novitiorum für Beaufsichtigung der Aspiranten in und außer dem Hause, der Infirmarius, der Hospitiarius ꝛc. Nach den Andachts- und Erbauungsstunden beschäftigten sich die Brüder mit Handarbeit mechanischer oder künstlerischer Art, am häufigsten mit dem Abschreiben der hl. Schrift oder sonst nützlicher Bücher, wobei man unstreitig die gerade so am sichersten zu fördernde religiöse Volksbildung im Auge hatte. Wir finden daher auch, daß später, als die Buchdruckerkunst erfunden war, die Hieronymianer mit ganz besonderem Eifer Buchdruckereien unterhielten. (Sehr belehrende Mittheilungen in dieser Beziehung giebt Lisch in den Jahrbüchern des Vereins für mecklenburg. Geschichte und Alterthumskunde 1839 S. 1—62.) Unter einander strebten die Brüder durch gegenseitige Ermahnung und offenes Bekenntnis der Sünden sich zu bessern und dem Vorbilde der Heiligkeit näher zu bringen. — Die Rectoren der sämmtlichen Fraterhäuser kamen alljährlich zu Berathung und Erledigung der gemeinsamen Angelegenheiten zusammen; sonst aber bildete der Rector des Stammhauses in Deventer, vorzugsweise „Vater" genannt, den persönlichen Mittelpunct für die Brüder, und wohl nicht bloß in den Niederlanden. Als im nordwestlichen Deutschland die Zahl der Fraterhäuser größer geworden war, fanden für diese besondere Rectorenversammlungen statt, anfangs in Münster, später in Emmerich. — Neben den Bruderhäusern entstanden übrigens frühzeitig auch Frauenvereine mit verwandten Zwecken und Einrichtungen. Jedem solchen Vereine stand neben einem Rector eine Martha oder Mater rectrix vor, der Gemeinschaft aller eine Obermartha, die in Utrecht ihren Sitz hatte. — In den Klöstern regulirter Kanoniker, die nach Florentius rasch zunahmen und welche das folgende Zeitalter fort und fort sich mehren sah, waren die Ideen, welche die ganze Gemeinschaft beherrschten, nur in noch strengeren Formen durchgeführt. Wie Edles hier gedeihen konnte, zeigt Thomas von Kempen, neben dem dann noch Gerlach Petersen genannt werden darf, welcher, 1375 in Deventer geboren, schon 1411 im Kloster Windesheim starb und dessen Ignitum cum Deo Soliloquium eine neue Ausgabe, wie sie 1849 Strange gegeben

*) In Deutschland hießen sie hie und da nach ihrer Kopfbedeckung Gogel- oder Kugelherren (cucullati); in Trier hatte sie das Volk die goldenen Priester genannt.

hat, allerdings verdiente. (Ueber Thomas von Kempen vgl. **Bähring**, Th. v. K., nach seinem äußern und innern Leben dargestellt. Berlin 1849. **Mooren**, Nachrichten über Th. von Kempis, nebst einem Anhange von meistens noch ungedruckten Urkunden. Crefeld 1855.)

Die Thätigkeit der Hieronymianer für Volksbildung ist als eine wahrhaft segensreiche zu bezeichnen. Als Prediger und Seelsorger, als Verbreiter der Schrift in der Landessprache, als Vertreter einer praktischen Mystik in ascetischen Schriften haben sie in weite Kreise frisches Leben, Trost und Erhebung gebracht. Aber von ganz besonderer Bedeutung ist ihr Wirken für die Jugendbildung geworden, und je öder es damals in den kirchlichen Schulen aussah, desto dankbarer nahm man auf, was die Hieronymianer brachten.

Wir werden nun auf diese Seite ihrer Thätigkeit genauer einzugehen haben; doch muß zuvor gezeigt werden, welche Ausbreitung diese Brüderschaft gewann und wo sie mit besonderem Erfolge Schulen unterhielten. In den nördlichen Niederlanden blieb Deventer, wo mehrere Fraterhäuser entstanden waren, fortwährend Hauptsitz der Brüder und die berühmteste Pflegestätte edlerer Schulbildung (vgl. den Art. **Hegius**). Aber auch Zwoll, Amersfoort, Hoorn, Delft, Hattem, Doesburg, Utrecht, Nymwegen, Gouda, Gröningen, Harderwyk erhielten durch die Hieronymianer treffliche Lehranstalten. Beschränkter war ihr Einfluß in den südlichen (belgischen) Provinzen, wo ein anderes Volksthum zu gewinnen war und wohl auch der Klerus schroffer entgegentrat. Dennoch entstanden Fraterhäuser in Herzogenbusch, Gent, Geraartsbergen, Brüssel, Antwerpen, Löwen, Lüttich, Mecheln, und noch am Ausgange des Mittelalters war in diesen Gegenden und bis nach Frankreich hinein **Johannes Standonck** aus Mecheln ein eifriger Förderer der edlen Sache († 1504 in Paris). Im nördlichen Deutschland finden wir Hieronymianer in Emmerich, Münster, Osnabrück, Erfurt, Merseburg, Magdeburg, Herford, Kassel, Marburg, Hildesheim, Wesel, Cöln, Trier, aber auch in Rostock und Culm. *) Das südliche Deutschland hat ihren Einfluß nur durch die Wirksamkeit einzelner bedeutender Männer, die von ihnen ausgegangen (wie Agricola, Dringenberg, Erasmus), erfahren; aber für den großen Straßburger Schulmann **Johann Sturm** ist die Schule der Hieronymianer zu Lüttich anregendes Vorbild geworden (**Ch. Schmidt** La vie et les travaux de Jean Sturm p. 2—5. 36). Bei solcher Ausbreitung und Wirksamkeit mag den Hieronymianern öfter Neid und Unverstand entgegengetreten sein; indes finden wir dafür nicht gerade auffällige Belege, und im allgemeinen ist anzunehmen, daß auch die ihnen abgeneigten Vertreter des Alten Bestrebungen gelten ließen, welchen sie nichts besseres entgegenzusetzen hatten. Was der Rector der Dominikaner in Gröningen, Matthäus Grabow am Anfange des 15. Jahrhunderts in einer ausführlichen Schrift gegen sie vorbrachte, das traf allein die Verzichtleistung auf eigenen Besitz, welcher von den in ein Fraterhaus Eintretenden wenigstens erwartet wurde und nach Grabow nur bei den approbirten Orden zuläßig sein sollte. Der Gegenstand ward zuletzt freilich an den Papst und an das Concil in Constanz gebracht, hier aber 1418 durch ein billiges Gutachten des Kanzlers Gerson zu Gunsten der Hieronymianer erledigt. (Nach Delprat auch **Schwab**, Johannes Gerson S. 763 ff.; das Gutachten in der Aurora von Schöpff a. a. O.) Darauf haben die Päpste wiederholt ihnen sich günstig erwiesen: Eugen IV, Pius II, Sixtus IV. Und wir finden auch sonst, daß die Kirche der Ge-

*) Vgl. für Emmerich **Dillenburger**, Gesch. des Gymn. zu Emm. I. S. 33 ff.; für Münster **Krabbe**, Geschichtliche Nachrichten über die höhern Lehranstalten in Münster S. 68 f.; für Merseburg **Fraustadt** die Einführung der Reformation im Hochstifte Merseburg S. 27; für Magdeburg **Wiggert**; Ueber Luthers Schülerleben in Magdeburg S. 7 ff.; für Herford **Knefel**, Gesch. des Friedrichs-Gymnasiums in Herford S. 7 ff.; für Kassel **Weber**, Gesch. der städt. Gelehrtenschule in Kassel S. 7 ff.; für **Trier**, Beitrag zur Kenntniß der Schulen im ehemal. Kurf. Trier S. 10 ff.; für Rostock **Lisch** a. a. O., für Culm **Hirsch**, Gesch. des akad. Gymn. in Danzig S. 2.

nossenschaft sich hülfreich zeigte. Wir werden dahin auch zu rechnen haben, daß 1527 in Utrecht ein Ablaß von 40 Tagen allen denjenigen bewilligt wurde, welche den Brüdern Bücher zum Schreiben, zum Binden und Verzieren anvertrauen, wie allen denen, welche ihre Schule fleißig besuchen, den Lehrern Gehorsam beweisen und aus Liebe zur Wahrheit und Tugend die Vergehungen der Schüler dem Rector anzeigen würden.

Bei Betrachtung des Unterrichtswesens der Hieronymianer kommt zunächst das Verhältnis ihrer Lehranstalten zu den Klosterschulen in Frage. Beide haben mit einander gemein das Hervorheben der religiösen Bildung neben der wissenschaftlichen, bei dieser wiederum die Bevorzugung der lateinischen Sprache vor der Muttersprache, welche die Hieronymianer sonst wohl zu ehren wußten,*) bei Betreibung des Lateinischen wieder die Bevorzugung der Versification. Auch in den äußern Ordnungen zeigt sich mannigfache Uebereinstimmung, wie denn selbst darin etwas klösterliches zu erkennen ist, daß die Schüler der Brüder das Haupthaar auf dem Scheitel abschoren. Aber es kommen auch bedeutsame Unterschiede in Betracht. Bei den Hieronymianern war Lehre und Leben doch von einem freieren Geiste beherrscht; der warme Hauch der Liebe wirkte erquickend und stärkend durch die Räume ihrer Schulen hindurch; man vereinfachte die Methoden und verbesserte die Lehrbücher; man suchte in den Classikern wahrhafte Nahrung und in einer reineren Latinität ein wirksames Mittel für den praktischen Gebrauch; man hielt sich in engerem Verkehre mit der Welt; man nahm sich auch der ärmern Jugend, der Mädchen wie der Knaben, herzlich an und gab so wieder Anregungen zu Begründung eines Volksschulwesens.

Es ist im übrigen freilich nichts weniger als leicht, von dem Unterrichtswesen der Hieronymianer sich ein klares Bild zu machen. Offenbar ist dasselbe in seinen Zwecken und Einrichtungen durch mannigfache Wandelungen hindurchgegangen. Auch konnten Gerhard Groote und Florentius Radewins nicht gleich am Anfange ihrer Thätigkeit vermuthen, daß ihnen so lebhafte Anerkennung zu theil werden, so nachhaltige Unterstützung entgegenkommen würde. Sie begannen mit dem Nächsten und Nothwendigsten; die Erweiterung des Wirkungskreises und die höhere Fassung der Aufgaben war doch eben vielfach durch die Verhältnisse bedingt, und die Hieronymianer haben sich allezeit mit Umsicht an das Gegebene angeschlossen. Der Stifter selbst begann damit, daß er arme Schüler um sich sammelte und sie in den Stand setzte, durch Abschreiben guter Bücher für ihre leibliche und geistige Nahrung zu sorgen; daneben leitete er manche Zöglinge zu höherer Wissenschaft an und in die Bahn der gelehrten Studien hinein. Elementare Bildung und wissenschaftlicher Unterricht traten übrigens für ihn wohl noch nicht bestimmter auseinander. Aber weil eben tief gefühlte Bedürfnisse ihm entgegenkamen, gedieh das in Demuth Angefangene rasch zu einem großen Werke, und bei solchem Fortgange wurde man sich immer klarer auch über das im einzelnen zu Erstrebende. Und so entwickelte sich allmählich ein Unterrichtswesen, das längere Zeit durch den Geist, der es beherrschte, und durch die Erfolge, die es sich zu sichern wußte, alle Bestrebungen verwandter Art weit übertraf.

Was nun die äußern Einrichtungen anbelangt, so ist Folgendes zu bemerken. Nicht überall richteten die Hieronymianer selbständige Schulen ein; in manchen Städten knüpften sie ihre Thätigkeit an die schon bestehenden Lehranstalten und unterrichteten in denselben oder unterstützten Schüler auch nur äußerlich; außerdem mögen in solchen Fraterhäusern, die keine eigentlichen Schulen hatten, neben denen, welche als Novitii die entsprechende Vorbildung erhielten, auch andere Knaben oder Jünglinge, die ihnen zugeführt wurden, die nöthige Unterweisung empfangen haben. Für arme Schüler wurde auch in äußern Dingen treulich gesorgt; wohlhabendere hatten zum Theil für sich zu sorgen, auch ein gewißes Schulgeld zu bezahlen. Florentius war unermüdlich in der

*) Im Fraterhause zu Deventer war, wie einst in St. Gallen, jeder Schüler straffällig, der ein niederdeutsches Wort sich entschlüpfen ließ.

Fürsorge für arme Zöglinge: er brachte sie nach Umständen bei wohlgesinnten Bürgern unter, beschenkte sie mit Schreibmaterialien und Büchern, bewirthete am Tage des heil. Gregorius jedesmal 12 arme Schüler, weil dieser Papst auch immer 12 Arme um sich gehabt haben soll. Auf die ärmere weibliche Jugend richtete schon Groote sein Auge: er eröffnete armen Jungfrauen im Hause seines Vaters ein Asyl, wo sie gemeinschaftlich durch weibliche Arbeiten ihren Unterhalt verdienen und dem Unterricht der weiblichen Jugend einen Theil ihrer Kraft und Zeit widmen sollten. In welcher Ausdehnung dann die neben den Fraterhäusern sich bildenden Frauenvereine für weibliche Bildung gewirkt haben, läßt sich durch Zeugnisse kaum belegen.

Die innere Eigenthümlichkeit des Unterrichts der Hieronymianer ergab sich aus der ganzen Tendenz ihrer Genossenschaft von selbst. Der Stifter, der in seiner Jugend auch mit den geheimen Wissenschaften (Astrologie, Magie, Nekromantie) sich beschäftigt, dann aber unter den Schmerzen einer Krankheit alle darauf bezüglichen Bücher dem Feuer übergeben hatte, war mit voller Entschiedenheit dem Einen, was noth ist, zugewandt. Er bezeichnete daher auch als Wurzel des Studirens und als Spiegel des Lebens die Evangelien, an welche dann die Apostelgeschichte und die Briefe Pauli, die Lebensbeschreibungen und Aussprüche der Kirchenväter, die erbaulichen Schriften von Augustin, Anselm, Bernhard anzuschließen wären. Arithmetik, Geometrie, Dialektik, Rhetorik, Grammatik und die geheimen Wissenschaften sollten zurückgestellt werden, weil alles dies dem geistlichen Leben keinen Nutzen bringe; die Geheimnisse der Natur sollte man weder aus heidnischen Büchern noch aus der heil. Schrift zu ergründen suchen. Alles gelehrte Scheinwesen und Prunken, auch die Disputationen der Universitäten und die akademischen Grade hielt er für verwerflich. Er nannte alles schädlich, was nicht bessere oder vom Bösen zurückbringe. Hauptsache war ihm also Bildung des Herzens und Lebens, zunächst und zumeist durch das Wort Gottes; damit leitete sich der rechte christliche Volksunterricht ein, den die Reformation zur kräftigsten Entwickelung gebracht hat.

Man kann aber doch zwei Stufen im Unterrichte der Hieronymianer unterscheiden. Zuerst nämlich ertheilten sie Elementarunterricht — im Lesen, Schreiben und Rechnen — allen, die zu ihnen sich wandten, wobei dann natürlich auch die Elemente der christlichen Bildung den Lernenden nahe gebracht wurden; dann führten sie in das Studium der Classiker ein, unterschieden sich indes dadurch von den eigentlichen Humanisten, daß sie auch auf dieser Stufe immer wieder auf die biblische Wahrheit hinleiteten. Hierbei nun läßt sich ihre Thätigkeit wieder nach zwei Perioden betrachten. In der ersteren ist das religiös-praktische Interesse durchaus vorwaltend, und die Theilnahme für die Classiker bestimmt sich fast ausschließlich nach dem Werthe, den sie für sittliche Bildung haben konnten; in der folgenden Zeit aber, als von Italien aus der Humanismus immer mächtiger zu wirken begann, richtete sich die Thätigkeit entschiedener auch auf Nachbildung classischer Formen, woran Gerhard Groote noch gar nicht gedacht hatte. Wir wissen ja auch, daß diejenigen, welche zuerst in den Niederlanden und im eigentlichen Deutschland den Humanismus kräftiger vertraten, entweder aus den Schulen der Hieronymianer hervorgegangen waren oder doch mit ihnen in Verbindung standen.*) Wie die Hieronymianer später über classische Lectüre dachten, dürfte sich am besten aus demjenigen erkennen lassen, was Wessels Famulus Josquin (Goswin) geschrieben hat. „Den Ovid und ähnliche Schriftsteller mag man einmal lesen, mit größerem Fleiße aber schon den Virgil, Horaz und Terenz, wenn man überhaupt ein besonderes Studium auf die Dichter verwenden will. Vor allem ist die Bibel häufig zu lesen, und außer Josephus und den

*) Die öfter wiederholte Nachricht freilich, daß Thomas von Kempen in Zwoll der Lehrer von Rudolph von Lange, Moritz von Spiegelberg, Rudolph Agricola, Alexander Hegius, Ludwig Dringenberg und Antonius Liber gewesen und sie aufgefordert in Italien an der Quelle zu schöpfen, hat starke Bedenken gegen sich. S. Dillenburger a. a. O. S. 4 ff.

Schriftstellern der Kirchengeschichte (er denkt an Eusebius, Sokrates, Sozomenus) sind von Profangeschichtschreibern besonders nützlich: Plutarch, Sallust, Thucydides, Herodot und Justin. Auch die Schriften des Aristoteles und Plato wird man nicht ohne Nutzen durchgehen; bei Cicero aber muß man etwas länger verweilen, damit der Ausdruck römisch werde. Nächst der Bibel aber ist ein besonders ernstes Studium auf Augustin zu verwenden, an welchen man Hieronymus, Ambrosius, Chrysostomus, Gregorius, Bernhard und Hugo von St. Victor anschließe." (Ullmann II. 391 f.). Es ist klar, daß hiermit nicht eben nur der Kreis der Schullectüre bezeichnet ist. Daß das Studium des Griechischen diesseits der Alpen nirgends früher als bei den Hieronymianern eingehende Pflege gefunden hat, ist eine Thatsache, für welche auch von andern Seiten her Belege sich beibringen ließen. Die aus ihren Schulen hervorgegangenen Restauratoren der classischen Studien waren auf griechische Sprache und Literatur zuerst doch auch bei ihnen aufmerksam geworden.

Ueber ihre Methode läßt sich nichts vollständiges geben. Ein Hauptverdienst erwarben sie sich in dieser Beziehung durch Vereinfachung des Unterrichts im Lateinischen, wobei es nicht ohne schweren Kampf abgieng, da die Vertreter des Alten das lange Zeit mit Vorliebe gebrauchte Doctrinale des Alexander de Villa Dei mit aller Hartnäckigkeit vertheidigten. Was in Deventer Johannes Sintius nur schüchtern begonnen hatte, das setzte der kühnere Hermann von dem Busche (s. d. Art.) mit Entschiedenheit fort, und Christian Massäus, Lehrer am Fraterhause in Gent bis 1509, Gerhard Cannysius, der um dieselbe Zeit in Herzogenbusch lehrte, Joh. Despauterius, sein Schüler und Nachfolger, dessen Grammatik auf einer Synode zu Mecheln auch kirchliche Anerkennung fand, Hermann Torrentinus, der unter den Brüdern in Gröningen thätig war († 1520), halfen dem Bessern zu allgemeinerer Geltung. Diese Reformen wirkten übrigens weit über den Kreis der Schule hinaus; sie erschütterten ganz im allgemeinen das Ansehen der mittelalterlichen Wissenschaft, die in so barbarischen Formen einhergegangen war, und bereiteten so in dem gesammten geistigen Leben der Zeit große Umgestaltungen vor. — Der Unterricht in den Realien erhielt ein brauchbares Fundament in des Torrentinus Elucidarius carminum et historiarum, dem ersten Werke, „welches die Masse des Wissens für die studirende Jugend übersichtlich zusammenstellte." Die Naturlehre für Schulzwecke dürfte zuerst der ausgezeichnete Rector Cornelius Valerius in Utrecht († 1569) bearbeitet haben. — Wie genau und verständig die Hieronymianer den Unterricht abstuften, werden wir unten sehen.

Die Zucht der Hieronymianer trug einen ernsten, ascetischen Charakter. Aber es kamen in ihren Schulen doch auch grobe Ungebührnisse vor. Wir erfahren z. B., daß um 1450 zu Zwoll die Befehle der Lehrer verspottet, sie selbst betrogen und beleidigt wurden, während die Bürger durch muthwillige Streiche der Schüler zu leiden hatten, so daß endlich der Bischof von Utrecht mit aller Strenge einschreiten mußte. Auf der entgegengesetzten Seite, in Culm, wurden die Hieronymianer, als sie (seit 1478) ihre Schule rasch zu schönster Blüte gebracht hatten, doch bald beschuldigt, daß ihre Schüler sich auf verbotene Künste legten, mit der Wünschelruthe und dem Zauberspiegel vergrabene Schätze zu finden suchten, dabei häufig Schulden machten ꝛc.

Freilich strömten auch zu manchen Schulen der Hieronymianer ganze Schaaren herbei. Die 1425 gegründete Schule zu Herzogenbusch soll zuweilen an 1200 Schüler gehabt haben, die nach dem Stande ihrer Kenntnisse in 7 Classen, nach ihren Vermögensverhältnissen in reiche, wohlhabende und arme eingetheilt waren. Die Schule in Gröningen kam zu besonderer Blüte unter dem Rector Prädinius († 1559) und erhielt Schüler aus Ost- und Westfriesland, aus Brabant und Flandern, aus Deutschland, Frankreich, Italien, Spanien, Polen. In Zwoll sah der Rector Johannes Cele (1417), ein Freund des Stifters, oft 800—1000 Zöglinge um sich, von denen allezeit 70—80 unter seiner besondern Führung standen. Er unterrichtete bereits auch im Griechischen und begründete in der dortigen Michaelskirche eine Schülerbibliothek. Sein

Nachfolger Dietrich van Herxen wußte diese Blüte zu erhalten, und die Zahl der Schüler wuchs so sehr, daß sie verschiedene Häuser bewohnen mußten. Zu genauerer Beaufsichtigung waren aus Laien und Klerikern Unterlehrer (Submonitores) bestellt, denen dann noch die tüchtigeren Schüler der beiden obern Classen zur Aushülfe beigegeben wurden, besonders wohl, um das in den Lehrstunden Behandelte genauer einzuüben. Wie oratorische Uebertreibung klingt es, wenn von Amersfoort erzählt wird, es sei um 1550 die Kenntnis der alten Sprachen von der dortigen Hieronymianer-Schule aus, die auch durch Preise Wetteifer zu erregen suchte, so allgemein gewesen, daß jeder Beamte lateinisch gesprochen, alle Kaufleute griechisch verstanden, selbst die Bürgerstöchter und Dienstmädchen lateinische Lieder gesungen &c. — In den Anfängen der Reformationszeit war die Schule der Brüder zu Lüttich vielleicht die blühendste Europa's. Der Unterricht, natürlich vorwaltend lateinischer Unterricht, war hier durchaus einheitlich geordnet und strebte einem klar gedachten Ziele zu. In 8 Classen gieng derselbe also vorwärts. Die erste (unterste) Classe lernte lesen und schreiben, decliniren und conjugiren, in den drei folgenden übte man die verschiedenen Theile der lateinischen Grammatik ein, erklärte in angemessener Folge die lateinischen Autoren und bildete den lateinischen Stil; in der vierten Classe traten die Elemente des Griechischen hinzu; in der fünften, wo man die griechische Grammatik zu Ende brachte, begann Dialektik und Rhetorik, die man in der sechsten fortsetzte und durch Mittheilung der Ratio imitandi, d. h. der Regeln für Nachbildung classischer Autoren, vervollständigte; in der siebenten Classe hatte die Auslegung des Aristotelischen Organon und einiger platonischen Dialoge ihre Stelle, auch kamen hier die Elemente der Mathematik nach Euklid und die Grundlehren der Rechtswissenschaft hinzu; die achte Classe endlich führte zur Theologie hinüber, übte aber auch, wie schon die siebente, im Stil, im Vortrag, im Disputiren mannigfach. In den beiden obersten Classen hatte jedes Fach seinen besondern Lehrer; von den sechs übrigen hatte jede nur Einen Lehrer. Der Rector, mit der Ueberwachung des Ganzen und der Bewahrung der Einheit und des Zusammenhangs im Unterrichtsgange betraut, stand unter dem Präpositus des Fraterhauses in Lüttich. Damals hatte jede Classe an 200 Schüler, die wieder in Gruppen zu zehn getheilt waren; jeder solchen Decurie war ein Zögling vorgesetzt, der das Verhalten der andern zu überwachen hatte und für ihre Versäumnisse verantwortlich war. Alljährlich fand eine feierliche Versetzung statt, wobei die Nichtversetzten berechtigt waren, an die Versetzten öffentlich Fragen zu richten, und nur wenn diese sich dabei bewährt hatten, durften sie in die höhere Classe eintreten. Die beiden ersten Schüler jeder Classe erhielten bei dieser Gelegenheit Bücherprämien; aber auch im Gange des Schuljahrs wurden von Zeit zu Zeit den besten Schülern Bücher geschenkt, deren Ankauf aus Beiträgen aller bestritten ward. Zuweilen wurden auch scenische Darstellungen versucht, wobei theils Stücke des Terenz, theils besondere Schuldramen aufgeführt wurden. — Es unterliegt gar keinem Zweifel, daß wir in dieser Lütticher Schule das Vorbild für Sturms Einrichtungen vor uns haben.

Damit ist bereits ein sehr weit reichender Einfluß bezeichnet. Aber wir hätten jetzt, um den von den Hieronymianern ausgegangenen Segen vollständig zu übersehen, in der Zeit wieder zurückzugehn und die verdienstvollen Männer zu schildern, die von ihnen ausgegangen sind, wenn diesen nicht besondere Darstellungen bestimmt wären. Wie viel der große Nicolaus von Cusa ihnen verdankt habe, der als tiefsinniger Philosoph wie als Fürst der Kirche gleich bedeutend war, läßt sich mehr vermuthen als bestimmen.*) Als die Reformation kam, sahen sich die Hieronymianer freilich sehr bald überflügelt durch das Aufgebot größerer Kräfte und die Durchführung umfassenderer Maßregeln

*) S. neben den Biographien von Scharpff und Düx die Abhandlung von Robert Zimmermann: Der Cardinal Nicolaus Cusanus als Vorläufer Leibnitzens, in den Sitzungsberichten der philos. hist. Classe der kaiserl. Akademie der Wissensch. VIII. S. 306 ff.

für Volks- und Jugendbildung; aber doch setzte sich in manchen Städten in Deutschland wie in den Niederlanden ihre Wirksamkeit noch längere Zeit fort.*) Luther selbst hatte, nach dem, was er bei den „Nulbrüdern" in Magdeburg gesehen, mit Anerkennung von ihnen gesprochen, und auch andere wußten recht wohl die Institutionen der Brüder von dem wüsten Wesen der Klosterleute zu unterscheiden. So ließ man in Rostock, als unter den ersten Bewegungen des Reformirens das wirklich Morsche zusammengebrochen war, die Brüder ruhig in ihrem ansehnlichen Besitz, und verpflichtete sie nur — was ganz in ihrem Sinne war — zur ferneren Haltung ihrer deutschen Schule; ja der Magistrat übergab ihnen 1534 gewißermaßen die Einrichtung der neuen Schulen der Stadt. Aber freilich überzeugten sich auch hier die Brüder selbst allmählich, daß es in einer so ganz umgewandelten Zeit mit dem Fraterhause ein Ende nehmen müße, und so übergaben die letzten 1559 ihre sämmtlichen Besitzungen dem Magistrat zum gemeinen Besten der Stadt, indem sie sich nur das Nothwendige für den Rest des Lebens vorbehielten. Der letzte Rector Arsenius lebte bis 1575, „in vieler Beziehung ein ausgezeichneter Mann, ausdauernd und eifrig, friedlich und würdig, rein im Wandel und fest im Glauben, bis zum Ende des Lebens voll Liebe zu den Wissenschaften, wie zur Natur; und selbst als er in der eifrig protestantischen Stadt noch lange als die letzte Ruine eines alten großen Baues dastand, wagte niemand den würdigen Mann mit der tiefen, stillen Trauer anzutasten und zu verletzen." (Lisch a. a. O. S. 23 f. 28 f.)

In denjenigen Ländern, wo die Jesuiten zur Herrschaft gelangten, drängten sie sich rasch in die Wirksamkeit und die Besitzungen der Hieronymianer ein, z. B. in Trier; über Emmerich vgl. Dillenburger I. S. 38. **H. Kämmel.**

Hintergehung ist ein dem natürlichen Menschen ganz nahe liegendes Auskunftsmittel, um im Verkehr mit andern, namentlich mit Vorgesetzten, Vortheile zu erreichen oder Uebeln zu entgehen, die sich auf dem Wege der Wahrheit nicht erreichen oder vermeiden lassen. Es giebt wenig Mittel, welche so deutlich erkennen lassen, wie verkehrt die Behauptung ist, daß alle Unarten und Laster dem Menschen nur anerzogen würden, als wenn man in concreten Fällen die erste Entwicklung des Hanges zur Hintergehung ins Auge faßt. Es ist nichts gewöhnlicher, als daß Kinder, die noch nicht sprechen können, ein ihnen bereits zu Gebote stehendes Zeichen, etwa die Andeutung eines Bedürfnisses, benutzen, um sich nur aus einer ihnen lästigen Lage zu befreien und eine zerstreuende Abwechslung zu haben. Man könnte in diesen und ähnlichen Fällen zunächst an eine, psychologisch allerdings wohl begründete, bloße Verallgemeinerung der Begriffssphäre des angewandten Mittels und seiner Folgen denken, an eine Art von Experiment, ob das erlernte Mittel auch für den neuen Zweck ausreiche, allein man wird leicht bemerken, daß zwischen den relativ unschuldigsten Versuchen der Art und ausgebildeter Hintergehung ganz unmerklich fortschreitende Uebergänge bestehen. Uebrigens verweisen wir hinsichtlich des Wesens und der pädagogischen Behandlung der Hintergehung, als eines Bildungsfehlers im allgemeinen, auf den Artikel Wahrhaftigkeit und wenden uns hier derjenigen Art von Hintergehung zu, welche sich direct den Erziehungszwecken, namentlich in Schulen, entgegensetzt. Einzelne Zweige derselben sind bereits unter Abschreiben, Complottiren, Einflüstern zur Sprache gekommen; allein das Gebiet ist ein so weites und wichtiges, daß es nothwendig auch einer allgemeinen Erörterung bedarf, die sich theils zu jenen Gebieten ergänzend verhält, theils ihr Augenmerk den Grundsätzen zuwendet, welche den Erzieher im allgemeinen dieser Art der Hintergehung gegenüber leiten müßen.

Zunächst verdient das sehr verbreitete Streben der Schüler Erwähnung, ihre Stellung in der Schule, ihre Leistungen, den Grad der Zufriedenheit des Lehrers, den

**) Das Fraterhaus in Emmerich erhielt sich bis 1811, wo es freilich nur noch zwei Brüder zählte.

Eltern und andern Hausgenossen gegenüber in ein möglichst günstiges Licht zu stellen; ein Streben, das nur zu oft in bewußte Täuschung ausartet. Zwar richtet sich diese Hintergehung nicht direct gegen die Erziehungszwecke; allein sie muß doch nothwendig, wenn sie von einigermaßen dauerndem Erfolg begleitet ist, auch auf die Resultate des Schullebens zerstörend einwirken. Der Schüler, welcher nach einem eindringenden Verweise sich bemüht, zu Hause doppelt heiter zu erscheinen, wird bald auch den Verweis selbst nicht mehr achten. Die Eltern haben natürlich zunächst die Aufgabe, diese Art der Hintergehung zu verhüten und, wo sie vorgekommen ist, zu strafen. Persönlicher Verkehr mit den Lehrern und nachhaltiges, nicht bloß gelegentliches Interesse für die Schule und ihr Werk an den Kindern sind die sichersten Mittel, Täuschungen der Art gänzlich zu verhüten. Dem Lehrer ist in der Regel nicht zuzumuthen, zu solchem Verkehr den Anfang zu machen, dagegen wird das Mittel der amtlichen Benachrichtigung von allen erheblichen Vorkommnissen wohl weit mehr in Anwendung gebracht werden dürfen, als auf den meisten Schulen bereits geschieht. Namentlich ist auch zu bedenken, daß bei den regelmäßigen Censuren, die bei einigermaßen beträchtlicher Schülerzahl immer mehr oder weniger schematisch ausfallen werden, die Eltern nur zu häufig auf die Interpretationen der Kinder angewiesen sind, ein Umstand, der diesen eine kleine Verdrehung, selbst in Fällen, wo sie nicht gerade schlecht bestanden haben, äußerst nahe legt. Denn der Schlüssel zu jeder Schulcensur liegt im Grunde nur in ihrer Vergleichung mit allen andern gleichzeitig für dieselbe Classe ausgestellten, daher das einzige Mittel, sich gegen Misverständnisse sicher zu stellen, in der Beifügung einer Rangnummer unter Angabe der Schülerzahl bestände. Das relative Zeugnis ist in mancher Beziehung von geringerem Werth als das absolute; in dieser einen ist es unersetzlich.

Außer dieser Art der Hintergehung sind alle übrigen, welche hier zur Sprache kommen, solche, welche sich direct gegen Lehrer und Erzieher richten, daher die Frage gestellt werden muß, wie sich dieser überhaupt und grundsätzlich der Hintergehung gegenüber zu verhalten habe. Und hier dreht sich für die Praxis alles um den einen Widerstreit zwischen den Anforderungen der Vorsicht und denen des Vertrauens. Da tritt denn zunächst die Forderung der Vorsicht und Gewissenhaftigkeit für den Lehrer hervor, wenn er bedenkt, wie zahlreiche Arten von Hintergehung, von der plumpsten bis zur raffinirtesten, an Schulen üblich sind oder wenigstens üblich gewesen sind und es bei geringer Wachsamkeit wieder werden können. Beim Aufsagen von Gedächtnispensen ist es gar nichts ungewöhnliches, daß Schüler ihre Bücher ruhig offen vor sich liegen lassen und mit unbefangener Dreistigkeit das ganze Pensum ablesen. Es ist natürlich, daß dies besonders bei Lehrern geschehen wird, die, durch Alter und Gewohnheit an das Katheder gefesselt, vielleicht außerdem noch an Kurzsichtigkeit leiden; allein moralische Schwäche, die nicht sehen will, wo sie sehen sollte, bringt gar oft die nämliche Wirkung hervor. Erzählte mir doch ein ehemaliger Schüler von Rugby — nicht aus der Arnold'schen Zeit —, daß dort, wo die Schüler zum Aufsagen einzeln hätten an das Katheder herantreten müßen, die Faulenzer ruhig ihr Buch mit hingenommen und so fast unter den Augen des Lehrers abgelesen hätten. Außer dem auch unter „Einflüstern" erwähnten Verstecken hinter dem Vordermann ist namentlich auch das Spielen mit den geschlossenen Büchern, oft ein reines Spiel der Verlegenheit, oft aber auch eine gelegentliches Ablesen bezweckende Manipulation, durchaus nicht zu dulden. Man bekämpfe dergleichen als Unart an sich und ohne auf ein mögliches Ablesen hinzudeuten. Gleichzeitiges, fast tempomäßiges Schließen der Bücher ist sehr zu empfehlen; es beugt Unklarheiten und Anfängen von Schlimmerem vor und giebt eine gewiße, der Arbeit zuträgliche Spannung. Außer den geschlossenen Büchern dürfen natürlich keine andern, namentlich keine fremdartigen auf den Tischen umherliegen; das Buch, welches das Pensum enthält, sollte aber nicht mit bei Seite gelegt, noch weniger, wie zuweilen geschieht, eingesammelt werden. Abgesehen von dem mit beiden verbundenen Zeitverlust verführt ersteres leicht zum Misbrauch des Buches; enthalten die Tische ein gegen den Lehrer hin geschlossenes Pult, so ist dies für den Schüler

sogar der allerbequemste Raum für seine Operationen. Nicht selten werden dann selbst schriftliche Arbeiten unter dem Tische gemacht. Das Wegnehmen und Einsammeln der Bücher verführt, abgesehen davon, daß es nicht viel mehr hilft als ein wohl beaufsichtigtes Schließen, schon durch das offenbare Mistrauen, welches es verräth, zum Aufsuchen raffinirterer Arten der Hintergehung. Nicht als ob sich das Gebiet derselben erschöpfen und dadurch der Lehrer auf alle gefährlichen Puncte hingewiesen werden könnte, vielmehr gerade um die Unerschöpflichkeit desselben anzudeuten, wollen wir einige derselben erwähnen. Oft wird die Lection auf den Tisch geschrieben und zwar auch auf schwarze Tische nicht nur mit Bleistift, was des Glanzes wegen leicht zu entdecken ist, sondern auch mit Tinte. Ein scharfsichtiges Schülerauge weiß von dieser Spur immer noch genug zu sehen, um, namentlich ein halbgelerntes Pensum, geläufig abzulesen, während der Lehrer nichts ahnt. Fürchtet der Schüler Revision der Subsellien, so wäscht er die Spur nach der Stunde sorgfältig ab. Zu gleichem Zwecke dienen nun auch Ueberzüge von Büchern, die weiße Innenfläche des Deckels, Lineale, Federhalter, die eigenen Hände, die Nägel, der Raum zwischen den Fingern oder endlich kleine Blättchen, welche mit wahrer Taschenspielerkunst im Aermel oder sonstwo verborgen gehalten werden. Mit großer Umsicht wird dabei das Wichtigste ausgewählt und mit passenden Abkürzungen angedeutet. Selbst die Stenographie soll schon hiezu benutzt worden sein; der Lehrer bedenke daher, daß seine eignen Jugenderinnerungen nicht ausreichen; denn die Schüler schreiten am schnellsten mit ihrem Zeitalter fort. Daß ein Mitschüler sich während der Stunde als Souffleur hinter einem großen Kachelofen aufhielt, sich in einen Schrank einschließen ließ oder gar hinter der in eine Ecke gestellten Wandtafel niedergekauert blieb, habe ich als Schüler selbst erlebt; doch wird dergleichen freilich selten vorkommen. — Ein anderer Zweig häufiger Hintergehung ist der der Beschäftigung mit fremdartigen Dingen bei anscheinender Aufmerksamkeit. Um sich die Möglichkeit derselben zu erklären, muß man beachten, daß überhaupt bis gegen ein gereifteres Alter hin unbedingte Aufmerksamkeit während einer vollen Lehrstunde kaum erzielt werden kann. Von einer größeren Schülerzahl wird auch bei anregenden und strengen Lehrern meist nur ein gewißer Theil lebhaft mitarbeiten; ein anderer, größerer verhält sich treu recipirend, ein dritter hört mit halbem Ohre, ein kleiner Rest vielleicht augenblicklich gar nicht. Die unter „Aufmerksamkeit“ angegebenen Merkmale der Zerstreutheit reichen für höhere Schulen insofern nicht aus, als hier sehr gewöhnlich zerstreute Schüler in Haltung des Körpers, des Kopfes, im Blick, sogar in den Mienen eine Aufmerksamkeit zu heucheln wissen, bei der das Stottern und Stocken, wenn sie gefragt werden, leicht als bloße Unbeholfenheit des Ausdrucks erscheint. So wird denn auch z. B. ein Schüler, der während einer Stunde lateinischer Lectüre seine mathematischen Aufgaben vom Nachbar abschreibt, nur selten und bei sehr arglosen Lehrern in einem Zuge daran fortarbeiten. Er wird vielmehr in der Haltung völliger Aufmerksamkeit die Gelegenheit erspähen, unbemerkt auf das abzuschreibende Heft niederzuschielen; während dann seine Mitschüler eine den Autor erläuternde Bemerkung niederschreiben, wird er mit Eifer sein eigenes Werk fortsetzen, um es im richtigen Augenblick alsbald wieder einzustellen. — Wieder andere Arten von Hintergehung betreffen die häuslichen Arbeiten. Neben dem bloßen Abschreiben von Arbeiten (vgl. d. Art.), das um so weniger vorkommen kann, je höher die Lehrstufe ist, kommt hier namentlich die Benutzung fremder Arbeiten in freierer Weise vor. Ein Schüler macht aus drei Arbeiten eine vierte, streut vielleicht gar absichtlich einen originellen Fehler ein, und, wenn er Talent hat, wie Faulenzer oft, so verbessert er auch wohl gelegentlich einen Fehler seiner Quellen. Alsdann ist der Betrug bei der Durchsicht fast gar nicht mehr zu entdecken. Bekanntlich ist ferner das Feld verbotener Nachhülfe und verbotener Hülfsmittel an Gymnasien ein außerordentlich reiches. Ausgaben mit erleichternden Anmerkungen, Uebersetzungen, gedruckte Präparationen circuliren an manchen Anstalten beständig unter einem großen Theile der Schüler und der Buchhandel erweist sich ge-

schäftig, solcher Hintergehung Vorschub zu leisten. Wenn man die an Ort und Stelle befindlichen Handlungen überwacht, was doch immer nur an kleinen Orten möglich ist, so werden solche Mittel oft von andern Städten bezogen oder durch auswärtige Schüler eingeschleppt. Eine verbreitete Gewohnheit oberer Gymnasialclassen ist auch die, daß vor der Stunde das ganze Pensum von einem geschickten Schüler vorübersetzt wird. Um von selteneren und ganz vereinzelten Vorkommnissen zu schweigen, wollen wir schließlich noch die Erheuchelung von Unwohlsein erwähnen. Auf diesem Felde wird vielleicht häufiger als sonst ungerechtfertigter Verdacht entstehen; allein noch häufiger werden solche Fälle sein, bei denen der Schüler mit seinen Kopfschmerzen u. dgl. ganz ruhig bleiben würde, wenn er sich für die folgenden Lehrstunden gut vorbereitet wüßte, während ihm dieselben Schmerzen unerträglich erscheinen, wenn dies nicht der Fall ist. Bei förmlich erheuchelten Krankheiten wird die Berufung des Arztes nur selten zum Ziele führen. Eine sichere Diagnose ist in manchen Fällen gar nicht zu geben und die meisten Aerzte werden, wie sie es auch im Verkehr mit dem Richter thun, sich so lange weigern, einen der Simulation Verdächtigen für gesund zu erklären, als irgend eine Möglichkeit des Gegentheils vorliegt. Wirksamer ist meist die sofortige Sorge für Krankendiät.

Es ist genug, um zu zeigen, daß der Lehrer, wenn er mit bloßer Vorsicht und unabläßiger Verfolgung der einzelnen Uebelthäter zu Werke gehen wollte, die Talente eines Polizeispions und Untersuchungsrichters in hohem Grade in sich vereinigen müßte, und es giebt unzweifelhaft Lehrer, die hierin Bedeutendes leisten. Es schadet vielleicht keinem, wenn er, bevor er zur Erkenntnis höherer Grundsätze gekommen ist, diese Stufe einmal durchgemacht hat; allein es ist doch gar zu offenbar, daß dieses Streben den eigentlichen Boden aller wahren Erziehung, das Vertrauen, untergräbt. Leider ist es eine Folge des gegenwärtigen Stadiums in der Centralisation unseres Erziehungswesens, daß eine erfolgreiche Thätigkeit in dieser Hinsicht, weil sie sich äußerlich nachweisen läßt und oft jahrelangem Unfug anscheinend ein Ende macht, von den Behörden überschätzt werden muß, während die stillen, aber unendlich wichtigeren Wirkungen der Ertödtung sittlicher Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, der Pflanzung von raffinirter List und Bosheit an der Stelle stiller, achtungsvoller Zuneigung und Pietät ganz unbeachtet bleiben und, so lange die Hauptthätigkeit der edelsten Kräfte in den Behörden im Anfertigen von Verfügungen und Berichten besteht, auch unbeachtet bleiben muß. — Fast noch schlimmer als das Princip des Mistrauens schlechthin scheint die macchiavellistische Maxime, welche für die Militärpädagogik fast aller stehenden Heere maßgebend ist und welche sich in ihrer rohesten Form etwa so ausdrücken ließe: „Stets Vertrauen zeigen, aber nie Vertrauen hegen.“ Dennoch steht die praktische Handhabung dieser Maxime in ihren sittlichen Wirkungen meist höher; denn das mit Ostentation ausgesprochene Vertrauen gilt der *wirklichen* Mehrzahl der Guten, das in den Anordnungen und Vorkehrungen liegende Mistrauen der nur als *möglich* gedachten Minderzahl der Schlechten. So kann sich denn auch diese Maxime leicht an irgend ein andres höheres oder niederes Princip ausgleichend anschließen, wird jedoch in der Regel mehr oder weniger Unwahres und daher Verderbliches mit sich bringen.

Die *Verhütung* der Hintergehung kann sowohl neben andern Principien ins Auge gefaßt, als auch selbst zum Princip erhoben werden. Letzteres wird sie, wenn man von der *Verfolgung* aller nicht gerade handgreiflichen oder offenkundigen Fälle grundsätzlich absieht und jede Spur der Hintergehung sich nur zum Sporn für Erfindung neuer Verhütungsmaßregeln dienen läßt. Dies Princip steht um so höher, je mehr die Verhütung durch solche Mittel herbeigeführt wird, welche schon an sich und ohne Bezug auf diesen Zweck zur guten Erziehung oder zu einer geläuterten Methodik des Unterrichtes gehören. Und da sind es denn namentlich zwei Puncte, auf die sich das meiste zurückführen läßt, die (schon unter *Abschreiben* I, S. 27 erwähnte) genaue individuelle Kenntnis der Schüler, bei welcher vereinzelte Hintergehungen, selbst wenn sie nicht entdeckt werden, dem Schüler nichts helfen und dadurch ihren Reiz verlieren, und der beständige geistige

Rapport des Lehrers mit seinen Schülern während des Unterrichts selbst (vgl. Aufmerksamkeit, I, S. 298). Wenn endlich der Lehrer dieser natürlichen Verhütungen mächtig geworden ist und in seinem Wirkungskreis eine feste, eingewurzelte Stellung gewonnen hat, wird es Zeit sein, auch der Hintergehung gegenüber, das Vertrauen geradezu zum Princip zu erheben. Ein sehr bekannt gewordenes und mustergültiges Beispiel hat uns hiefür der englische Pädagoge Arnold hinterlassen. (Vgl. Stanley, life and corresp. of Th. Arnold, 5. ed. I. p. 115 u. f.) Er brachte es dahin, daß seine Schüler es für eine Schande hielten, ihn zu belügen. Die sittliche Wirkung, welche eine solche Stellung der Schüler zu einem geachteten Lehrer hat, ist unendlich höher anzuschlagen, als die stricteste Verhütung von Hintergehungen durch Umsicht und Strenge. Auch dürften mehrfache vom Lehrer unbeachtete, aber mit der Verachtung der Mitschüler bestrafte Hintergehungen nicht so verderblich wirken, als ein einziges Gelingen der Hinterlist, die mit der Schule auf Kriegsfuß lebt und durch den Beifall der minder Verwegenen belohnt wird. Allein was ist es nun, das dem Vertrauen jenen hohen Werth giebt; worauf muß das Vertrauen wieder ruhen, wenn es selbst die Grundlage der Pietät werden soll? Offenbar würde ein negatives oder pelagianisches Vertrauen, welches die Jugend für unverdorben gelten läßt, nur schädliche Schlaffheit wirken. Noch schlimmer ist das Princip des Selbstvertrauens, wonach der Lehrer — und hieran kranken wir mehr oder weniger fast alle — sich gar nicht denken mag, daß die Schüler einen Mann, wie er selbst ist, hintergehen können. Das wahre Vertrauen, welches allein die Hintergehung in der Wurzel besiegen kann, ruht auf dem Glauben an die Berufung aller zum Heil durch Selbstverläugnung und persönlichen Kampf wider die Sünde. Wie weit es einen noch positiveren Ausdruck gewinnen darf, hängt von der Stellung der Schule zu den kirchlichen Confessionen ab. Jedenfalls aber fordert jenes Vertrauen eine auch in sittlicher Hinsicht individuelle Kenntnis und Behandlung der Schüler, sowohl im allgemeinen als auch in Bezug auf eine vorgekommene Hintergehung. — Ob ein Lehrer mehr das Vertrauen oder die Vorsicht und bei letzterer wieder die Verfolgung oder die Verhütung zu seinem Hauptgesichtspunct machen solle, muß übrigens, obwohl diese Principien dem Werth nach nicht coordinirt werden können, in hohem Grade von seiner Persönlichkeit und von andern Verhältnissen abhängen. Ein jeder diene mit seinen Gaben. In den meisten Fällen wird der junge Mann mehr erreichen, wenn er als eifriger Bekämpfer der Hintergehung auftritt und ihr auf ihren Schlichen nachgehen lernt. Auch ist die daraus gewonnene psychologische Bildung nicht gering anzuschlagen. Dem gereiften Alter ziemt eher die höhere Art der Einwirkung. Andererseits dürfte die Erfahrung eine psychologisch wohl erklärbare Bemerkung bestätigen, daß sowohl das zartere Knabenalter als auch das reifende Jünglingsalter dem Vertrauen zugänglicher sind, als die Zeit des Ueberganges, welche bei höheren Lehranstalten auf die mittleren Classen (in Preußen incl. Untersecunda) fällt. Bestätigt sich diese Bemerkung, so kann es nicht fehlen, daß die langjährige Beschäftigung eines Lehrers mit Schülern einer bestimmten Altersclasse einen bestimmten Typus seines Auftretens erzeugen muß. Solche Wirkungen natürlicher Ursachen müßen aber zum Bewußtsein gebracht werden, wenn die geistige Freiheit gewahrt und das rechte Maß des Handelns getroffen werden soll. **A. Lange.**

Hochmuth, s. Selbstgefühl.

Höflichkeit, s. Anstand.

Hofmeister *) ist ursprünglich ein Hofmagister, d. i. ein Mann, der an einem Fürsten- oder Herrenhofe das Geschäft des Unterrichts und der Erziehung herrschaftlicher Kinder besorgt oder leitet. Solch ein Hofmeister war z. B. der bekannte Tiffernus, der dem Lande Württemberg seinen Herzog Christoph heranbildete. Die Stellung

*) Vgl. Raumers G. d. P. III, 19—26, und den „Komischen Anhang und Epilog“ zum dritten Bruchstück der „Levana“; ferner den Art. „Erzieher“. Die Red.

einer fürstlichen oder sonst vornehmen Familie machte frühe schon die Hülfe eines zur Erziehung wie zum Unterrichte und dessen Ueberwachung geeigneten Mannes zum unabweisbaren Bedürfnis. Standesrücksichten, Wohnung an Orten ohne oder mit ungenügenden Schulanstalten, öfterer Wechsel des Wohnortes, wie das bei Adeligen oft der Fall ist, Beanspruchung des Vaters durch Berufsgeschäfte u. a. m. hat gemacht, daß die Hofmeister sich von den Höhen der Fürstenhöfe herab immer weiter auch in den niederern Regionen des gesellschaftlichen Lebens ausbreiteten. Die festgeschlossenen Linienregimenter der öffentlichen Lehrer vom Gymnasium an bis zur Elementarschule herab wurden so mehr und mehr von pädagogischen Freischaaren umschwärmt, deren Thätigkeit vorzugsweise auf die höheren Stände, auf den Geburts=, Verdienst= und Geldadel gerichtet war und ist. Da aber aus diesen Kreisen vornehmlich die tonangebenden Personen der Gesellschaft hervorgehen, die Männer, welche durch ihre Stellung, durch Macht, Geld und Vorbild tief= und weitgreifenden Einfluß üben, so ist die Wichtigkeit des Hofmeistercorps im pädagogischen Heere von selbst einleuchtend.

Der Hofmeister ist zwar heutzutage gewöhnlich auch der Hauslehrer; doch muß er es nicht nothwendig sein. Aber auch da, wo der Unterricht etwa von besonderen Lehrern gegeben wird, steht ihm die Anordnung und Ueberwachung desselben, und wo die Zöglinge etwa, wie in der Stadt oft geschieht, ihren Unterricht in vorhandenen Schulen genießen, wenigstens die Leitung und Beaufsichtigung der häuslichen Arbeiten vor und nach der Schule, so wie die Ueberwachung der Freizeit und der gesammten Entwicklung zu. Er ist also in Sachen der Erziehung der berufene Stellvertreter des Vaters, in Sachen des Unterrichts der Schule. Das ist fürwahr nichts kleines. Was für den leiblichen Vater, auch wenn er sich ihr ganz widmen kann, immer eine große und schwere Aufgabe bleibt, das übernimmt im Hofmeister ein Fremder; die gesammte Arbeit, welche in der Schule an verschiedene für sie besonders zugebildete und geübte Lehrer vertheilt ist, nimmt in dem Hofmeister ein einziger Mann in seine Hand. — Und wer ist denn der Gewaltige, der sich eines solchen vermisset? — Der Hofmeister ist gewöhnlich ein junger Mann, ein Candidat des Predigt=, bisweilen auch des Lehramtes. Der akademische Cursus ist vollendet, die Pfarre ist für den jungen Mann noch nicht zugänglich; er muß noch ein Lustrum oder zwei rasten, abliegen, reifen. Da kommt ein Ruf unter annehmlichen Bedingungen, und der Candidat nimmt an, nicht selten ohne alle besondere Vorbereitung für diese Laufbahn. Der junge Muth meint vielfach, was man selbst wisse und könne, das müße man auch lehren können, und während man sonst jede Kunst im Leben lernen zu müßen glaubt, macht man allein bei der nahezu schwersten und verantwortungsreichsten, der Jugendbildung, eine Ausnahme, als ob die Gabe des Lehrens und Erziehens dem Menschen wüchse, wie der Lerche der Schnabel. Jedoch seien wir billig und nehmen die Dinge, wie sie sind. Wohl oder übel, Hofmeister müßen sein. Es handelt sich nur um die Frage, wie dem Bedürfnisse am besten genügt, wie die aus den gegebenen Verhältnissen sich entwickelnden Nachtheile möglichst überwunden, die sich bietenden Vortheile aber möglichst benützt werden mögen. Vergegenwärtigen wir uns daher zunächst 1) die eigenthümliche Aufgabe des Hofmeisters, 2) die Schatten= und Lichtseiten seiner Stellung und 3) die Grundbedingungen seiner erfolgreichen Thätigkeit.

1. Die Aufgabe des Hofmeisters wird sich anders gestalten in den hohen und höchsten Kreisen der Gesellschaft, als in den verhältnismäßig niedrigeren, anders in der Stadt, wo neben dem Besuch einer Schule auch noch Privatlehrer zur Verfügung stehen, als auf dem Lande, wo auch der Unterricht neben allen Sorgen der erziehenden Ueberwachung und Leitung noch dem Hofmeister obliegt. Wir lassen aber hier die Ausnahmestellungen außer Betracht und nehmen in dem Folgenden den Mann in seiner vollen Beschäftigung nach beiden Seiten hin, wie er für das Ganze der Erziehung, den gesammten Unterricht mit eingeschlossen, einzustehen hat. Wenn wir uns dabei den Hofmeister vorzugsweise als Erzieher und Lehrer von Knaben oder Jünglingen denken,

so findet zwar auch das in der Praxis seine Ausnahmen; aber wir verweisen, was die Erziehung der Töchter in höheren Ständen betrifft, auf des Hofmeisters weibliches Gegenbild, die Gouvernante (s. d. Art.).

Zunächst ist die Aufgabe des Hofmeisters die eines jeden christlichen Erziehers; denn Prinzen, Grafen und Barone sind in erster Linie auch Menschenkinder mit Gaben und Kräften, die aus zarten Anfängen ihrer Bestimmung für diese und jene Welt zugebildet werden sollen. Dem Hofmeister ist aber gemeiniglich das Bildungsziel für seine Zöglinge noch bestimmter gestellt, als das bei andern Kindern der Fall zu sein pflegt. Sie sollen in der Regel gleich den Eltern einen höhern Rang in der Gesellschaft einnehmen, sollen später befehlen als Fürsten, Gutsherren, Officiere, Fabrik- und Kaufherren u. dgl. Ihr „Glück" ist meist schon gemacht; sie stehen im Genusse von Vorzügen, Bequemlichkeiten, Aussichten, die dem größten Theile der übrigen Jugend versagt sind; ihr Leben wird sich voraussichtlich in den höheren, begünstigteren, feineren Kreisen der Gesellschaft bewegen, welche vorzugsweise als die gebildeten gelten wollen. Es handelt sich auch bei einem Theile derselben weniger um eine technische Berufs-, als um eine allgemeine Bildung. Diese Umstände geben der Aufgabe des Hofmeisters ein eigenthümliches Gepräge und machen sie zu einer doppelt ernsten. Sein Zögling soll einst in der Höhe stehen, soll herrschen, befehlen, vorangehen. Da ist es doppelt nöthig, daß er vor allem selbst sich beugen gelernt habe vor dem höchsten Herrn und im Gehorsam gegen Ihn sich selbst beherrschen lerne. Die Höhe seiner künftigen Stellung, der Einfluß, den er auf viele Menschen üben wird, die Gefahren, denen er in der „großen Welt" ausgesetzt sein wird, die Versuchungen des Reichthums, Wohllebens, äußeren Glanzes, der äußeren Ehre und Sicherheit sind lauter Aufforderungen für den Hofmeister, es bei seinem Zögling nur um so ernster zu nehmen in Legung eines festen sittlichen Grundes, in Ausbildung des Geistes, Veredlung des Gemüths, Schärfung des Urtheils, in Klarheit der Erkenntnis, Stärkung des Willens. Der mächtige Hebel der Armut, die Nothwendigkeit, seines Glückes eigener Schmied zu sein, die Tausende im Volke zu Fleiß und Kraftanstrengung treibt, der klar vorgezeichnete Weg des Brodstudiums fehlt dem Herrenkinde. Es sieht in ernster Geistesarbeit leicht einen unnöthigen Luxus. „Ich brauche es einmal nicht", ist das Zauberwort, das vornehmer und reicher Leute Kinder so oft lähmt. Da gilt es doppelten Eifer, doppelte Weisheit, um diesen Zauber zu brechen und dem Gräflein oder Barönlein begreiflich zu machen, daß es ein noch viel höheres, edleres Lebensziel gebe, als nur dieses Leben angenehm zu genießen und den Stammbaum um ein Glied weiter zu führen. Es gilt bei ihm, den Grund zu wahrhaft humaner und vielseitiger Bildung möglichst tief zu legen, das Interesse für alles Hohe, Schöne, Große zu gewinnen und doch darüber auch der urbanen Form nicht zu vergessen, daß dem edlen Steine der feine Schliff und die geschmackvolle Fassung nicht fehle. (Vgl. d. Art. Adelige Erziehung.)

Nehmen wir dieser hohen Aufgabe gegenüber den oben bezeichneten Volontärscharakter des Hofmeisters, seine private Stellung und den Umstand, daß er seines Amtes meist im Hause und unter Augen und unmittelbaren Einflüssen von Eltern und Angehörigen des Zöglings zu warten hat, so läßt sich leicht ermessen, daß das Hofmeisteramt neben allerlei Licht auch seine tiefen Schatten haben möge.

2. Schatten- und Lichtseiten. Die Stellung eines Hofmeisters ist auf den ersten Anblick sehr ungünstig, selbst unter erleichternden Umständen. Da ist etwa ein Knabe, zerstreut, flatterhaft, der ernsten Aufmerksamkeit und Arbeit ungewohnt, ohne kameradliche Aneiferung, oder ein Phlegma, schwer in Bewegung und Fluß zu bringen; oder es sind zwei, drei, vier Kinder verschiedenen Alters, verschiedener Begabung, — so viel Kinder, so viel Classen. Dazu kommen vielleicht noch Einwirkungen von Seiten des Vaters, der Mutter, von Großpapa und Großmama, von Onkeln und Tanten, Störungen der Lebens- und Lernordnung durch Besuche, Feste, Wechsel des Aufenthalts u. dgl. Da kann es einem treuen Arbeiter wohl zu Muthe werden, wie Jes. 49, 4:

„Ich dachte, ich arbeitete vergeblich und brächte meine Kraft umsonst und unnützlich zu.“ — Aber dieselbe Stellung kann sich doch auch freundlich und manchmal sehr lieblich und günstig gestalten. Es giebt auch in höhern Kreisen schön und reich begabte Kinder, an deren Bildung zu arbeiten eine Freude ist. Der Hofmeister kann für die bestimmter gegebene Aufgabe seine Kraft zusammendrängen und concentrirter wirken. Hat er das Glück, einen gebildeten, einsichtsvollen Vater, eine feinfühlende, treuliebende, verständige Mutter zur Seite zu haben und in voller Uebereinstimmung mit ihnen handeln zu können, so ist damit auch wieder Gelegenheit zu einer Thätigkeit gegeben, wie man sie nicht leicht schöner und dankbarer denken kann. Schon manches Band gegenseitiger Achtung und dankbarer Anhänglichkeit hat sich da geknüpft, das lebenslang nachhielt. — Der Massenunterricht hat seine anerkannten Vortheile; aber der Einzelunterricht entbehrt derselben doch auch nicht ganz; er kann die vorhandene Kraft genauer ins Auge fassen und berücksichtigen. Die feste Schulordnung thut vielen wohl; aber die Freiheit trägt doch auch nicht lauter Dornen. Es gehörte Blick und Freiheit eines Albrecht Bengel dazu, um einem Klosterschüler (Flattich) zu gestatten, daß er ein ganzes Jahr lang fast nichts als lateinische Verse machte. Nach Jahresfrist war er der beste Lateiner seiner „Promotion“. — Für manche, vielleicht die meisten Knaben und Jünglinge, ist das Leben in einer Kameradenmasse von entschiedenem Vortheil und manches Junkerlein würde wohl da am ersten von seinem Dünkel geheilt; aber die Masse hat auch schon viele verderbt, und dann giebt es denn doch junge Geister und Gemüther, denen das stillere Leben der Familie und die Einzelnleitung entschieden wohl thut, den rechten Mann als Leiter vorausgesetzt. Zu einem einzelnen Zögling noch einige Mitlernende hinzuzufügen, wird aber in den meisten Fällen rathsam sein.*) — Die Aufgabe der Hofmeistererziehung ist und bleibt eine schwere; Licht und Schatten liegt aber am Ende doch weniger in dem Verhältnisse an sich, als vielmehr in den dabei zusammentreffenden Persönlichkeiten, namentlich des Hofmeisters selbst und der Eltern.

3. Grundbedingungen a) von Seiten des Hofmeisters.

Daß der Hofmeister ein Inbegriff aller Tugenden sei, wäre schon recht, kann aber nicht verlangt werden. Gemalt ist er leicht, aber nicht gefunden. Aber wenn er fremde Kinder zur Weisheit des Lebens führen soll, so ist es eine billige Bedingung, daß er vor allem selbst ein Kind der wahren Weisheit sei, deren Grund die Furcht Gottes ist. Je weiter er selbst in lebendigem Christenthum gefördert ist, desto besser, er sollte beten können und wirklich beten. Steht er noch nicht in der Zucht des göttlichen Wortes und Geistes, hat er keinen festen Glaubens- und Gebetsrückhalt, so ist Hofmeister sein für einen jungen Candidaten des Predigtamtes in mehr als einer Beziehung eine gewagte Sache, wiewohl die Hofmeisterei mit ihrer mannigfachen Noth auch je und je schon einen Candidaten beten gelehrt hat. Er achte nur vor allem das Werk, an das er als Erzieher tritt, nicht gering, und halte nicht hoch von seiner Erziehungskunst, einer Kunst, in der sich mancher Altmeister noch als Stümper fühlt; er mistraue sich selbst und sehe sich, indem er Kinder als Zöglinge übernimmt, selbst für seinen ersten Zögling und Schüler an, der für dies sein Amt und in demselben noch Vieles und Wichtiges zu lernen habe. Den Hoffährtigen widersteht der Herr, und namentlich auch den hoffährtigen Hofmeistern, und läßt sie oft hart anrennen oder gar fallen; den Demüthigen giebt Gott Gnade.

Was sein Wissen anbetrifft, so braucht er keine wandelnde Universität zu sein, aber doch sei er ein Mann von allgemeiner Bildung, in einem und dem andern Zweige der Wissenschaft wohlbeschlagen und fähig und willig, zu dem Vorhandenen noch allerlei Weiteres zuzulernen. Es sollte aber kein junger Mann, der in ein solches Verhältnis eintritt, sich auf seinen Schulsack verlassen, sondern auch mit der Art und Weise sich

*) Locke's idealisirende Darstellung der Hofmeister-Erziehung s. in der Ausg. v. Campe §. 70, S. 172—190.; vgl. Raumer G. d. Päd. (1843) II. S. 117 f. Die Red.

bekannt gemacht haben, wie man den Inhalt desselben füglich auskramen und an seine jungen Abnehmer bringen möge. Wissen und Können und hinwiederum zu einer Wissenschaft oder Kunst ziehen ist zweierlei. Man hat schon eigene Hofmeisterschulen vorgeschlagen. Sie wären so wenig ein Ueberfluß als Lehrer- und Predigerseminare; doch wird es so bald nicht dazu kommen, und so bleibt die Vorbereitung zur Hofmeisterei der Gewissenhaftigkeit des Candidaten selbst überlassen. Benützung pädagogischer Vorlesungen, katechetischer Uebungen, guter pädagogisch-didaktischer Schriften, Vorübung womöglich in Privatunterricht ist sehr zu empfehlen. Ueber den Hofmeisterberuf selbst vgl. A. H. Niemeyer Grundsätze der Erz. und des Unterr. ꝛc. namentlich 3. Theil. Wilh. Harnisch führt mit belehrender Anschaulichkeit in das Hofmeisterleben und seine mannigfachen Gefahren, Leiden und Freuden ein in seinem „Leben des fünfzigjährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi.“ Breslau 1817.

Wer Hofmeister sein will, achte es für ein Großes, auch nur einem oder einigen wenigen Kindern eines fremden Hauses zu einer tüchtigen Bildung Handreichung thun zu dürfen, und lasse sich den beschränkten Umfang eines solchen Wirkungskreises nicht täuschen. Aus Kleinem wächst alles wirklich Große hervor. Melanchthon gedachte als Praeceptor Germaniae noch dankbar seines Hauslehrers, Johannes Hungarius, der namentlich durch unabläßiges Fragen das Nachdenken des jungen Knaben weckte und übte. — Wie tiefgehend waren nicht die kinderfaßlichen Erzählungen, zu denen G. H. Schubert als Hofmeister der kleinen Prinzessin von Mecklenburg gegenüber herabstieg, und wie dankbar hieng die aus diesem Kinde herausgewachsene edle Gemahlin und Wittwe des Herzogs von Orleans bis an ihr Ende an diesem ihrem lieben „Pro“—fessor! — Es möchte nicht leicht ein lieblicheres und erhebenderes Denkmal geben, das aus einem solchen Verhältnisse hervorgegangen ist, als die „Erinnerungen aus dem Leben der Herzogin von Orleans von G. H. v. Schubert. München. 1859.“

Bei Uebernahme eines Hofmeisteramtes komme der Candidat mit Vertrauen entgegen, stelle feste zur Sache dienliche Bedingungen z. B. freie Hand in rein pädagogischen Dingen — er müßte denn voraussehen, daß er es mit sehr einsichtigen Eltern, von denen er lernen muß, zu thun haben wird —, freie Verfügung über die für die Zöglinge nicht angesprochene Zeit. Keinen Zeitvertrag! Die Hofmeisterstellung setzt Vertrauen auf der einen, Willigkeit und Freudigkeit auf der andern Seite voraus. Ein Verknüpftsein auf eine Reihe von Jahren etwa mit Aussicht auf Pension oder ähnliche Vortheile benachtheiligt den sittlichen Charakter des Verhältnisses. Das Bewußtsein, das Band jederzeit lösen zu können, stärkt auch in schwieriger Lage, und ein Besitz, dessen man nicht fest versichert ist, wird werther gehalten.

Dem in sein Amt eintretenden Hofmeister dürfte u. a. namentlich empfohlen werden: Recognoscire vor allem das Feld, auf dem du operiren sollst, Sinn und Art der Eltern, ihrer Umgebungen, der sie beeinflussenden Personen, namentlich aber die Kinder, ihre Kenntnisse, Fertigkeiten, Gaben, Sitten, Gewohnheiten, Arten und Unarten, Neigungen und Liebhabereien. Laß ihnen in der ersten Zeit Freiheit, sich zu geben, wie sie sind, ehe du dich rückhaltlos ganz giebst, wie du bist. — Dann einen festen Operationsplan gebildet und den Eltern zur Begutachtung vorgelegt. Vor allem: „Gott, was Gottes ist!“ Der Hofmeister scheue sich, christliche Ueberzeugung bei ihm vorausgesetzt, nicht, diese schon durch die Tagesordnung zu bekennen. Christliche Eltern erwarten und danken es, unentschiedene fügen sich, unkirchlichen, unglaubigen trete man bescheiden, aber herzhaft mit einem „Deos le volt“ entgegen. Es muß schon weit in der Widrigkeit gegen das Christenthum gekommen sein, wenn ein Vater oder eine Mutter sich Gebet und Kirche verbitten sollte. Selbst für sich unglaubige Eltern wünschen oft, an was sie für sich selbst verzweifeln, wenigstens ihren Kindern. — Der Tag beginne also mit einer kurzen Morgenandacht auf dem Grunde des göttlichen Wortes. Hat die Familie die gemeine Hausandacht, desto besser; wo nicht, so thue der Hofmeister an den in vornehmen Häusern hierin oft jämmerlich versäumten Kindern diesen Samariterdienst, damit

nicht etwa ein alter frommer Bedienter, wie das in einem Fürstenhause vorkam, sich erbarmen und vor den Riß treten müße. — Unterricht im Worte Gottes in der dem Alter entsprechenden Form sollte immer den Anfang der Lectionen machen, dann die Hauptfächer des Lernens, später und besonders Nachmittags die leichteren. — Nimm es mit keinem Lehrgegenstande leicht. Nie unvorbereitet zur Lehrstunde! Hamann lehrte ein Kind lesen und einen jungen Menschen französisch. „Wollen Sie mir glauben," schreibt er darüber, „daß ich ganze halbe Stunden herumgehen kann, um mich zu den Lectionen, welche die möglichst leichtesten sind, vorzubereiten, und nachzubereiten, daß ich so sage." Arbeit und Erholung, Geistes- und Leibesanstrengung, letzteres in Spielen, Turnen, bei älteren auch Fechten, Reiten, jeweiligen größeren Ausflügen zu Fuß, in passender Abwechslung. Mittwoch und Samstag Nachmittags nach alter Sitte frei zu willkürlicher Verfügung. Sonntags keinerlei Arbeit. Kirche, oder, wo keine Kirche besucht werden kann, der möglichste Ersatz dafür. Der Sonntag hat sein unveräußerliches Recht. Die außerkirchliche Zeit sei der Erholung in freier Natur oder harmloser Beschäftigung womöglich in der Familie anheimgegeben.

Ist die Tagesordnung von den Eltern gutgeheißen, so werde sie streng eingehalten. Ordnung ist das halbe Leben; das gilt ganz besonders von der Hofmeistererziehung. Die feste Regel, welche in der öffentlichen Schule oder Erziehungsanstalt die Masse der Zöglinge allein schon nöthig macht, hat der Hofmeister durch persönliche Festigkeit zu ersetzen, und dabei scheue er nicht den Schein einiger Härte oder Pedanterei, ohne die es überhaupt in der Behandlung kleiner Leute nicht wohl abgeht. Er achte sich um so gebundener durch sein eigenes Wort, je freier er ist, und binde sich um so sklavischer an die Zeit, je mehr er sie in der Hand zu haben pflegt.

Ordnung gehe auch durch die sittliche Ueberwachung und Leitung der Zöglinge hindurch. Siehe zu, daß sie mit Gott und ihrem Gewissen in gute Ordnung kommen, Sünde meiden, ist sie doch begangen, Reinigung ihres Gewissens nach christlicher Gnadenordnung suchen. Vor allem dringe auf Wahrheit, Reinigkeit, Gehorsam. Scharf und schneidig gegen Heuchelei und Lüge, mild, erbarmend und zurechthelfend gegen den sich beugenden Sinn. Abscheu vor allem Unreinen, Unedlen, Schamlosen, erscheine es auch in galanter Form. Sparsam mit Befehl oder Verbot, aber streng im Halten ob demselben. — Ordnung in Uebung aller geistigen Kräfte. Nicht zu viel und vielerlei auf einmal. Mäßige Aufgaben, aber mit möglichster Vollkommenheit zu leisten. Kein halbes Memoriren, kein stotterndes Recitiren, keine Sudelschrift, kein Sudelheft. Bücher geschont, Arbeiten mit höchster Sorgfalt geschrieben. Großen Tugenden wird durch solche Kleinig-, ja Kleinlichkeiten vorgearbeitet. In Benützung der Zeit fest, zäh, daß männiglich Respect vor der Arbeitszeit als einem unantastbaren Heiligthume bekomme und nöthigenfalls ein wenig Furcht vor dem gestrengen Herrn Magister. — Strafen mit großem Bedacht, möglichst in innerem Zusammenhang mit den Verfehlungen. Sei kein Schimpfer, kein Spötter, kein empfindsamer Seufzer, kein Schläger. Das Recht zur Ruthe würde ich mir nicht nehmen lassen, wenigstens dem jüngeren Alter gegenüber, aber davon nur im alleräußersten Nothfalle Gebrauch machen. Recht und heilsam strafen ist eine große Kunst, und zur Führung der Ruthe gehört eine Meisterhand. Je feiner die Strafe, je besser die Zucht. Ein Blick kann die Strafkraft eines Wortes, einer Predigt, eines Schlages haben. Reicht der Blick, spare das Wort. Man lege aber auch „den Apfel neben die Ruthe," reize, locke, ermuntere durch passende Belohnungen. Willen gewonnen, alles gewonnen. Doch auch hier: je feiner, je besser. — Nicht zornig, empfindlich, nachträgerisch, nicht verdrießlich, mürrisch, verstimmt, launisch! Herr seiner selbst, wer andere beherrschen will. Nicht verzagend; „bei Gott ist kein Ding unmöglich", auch in jungen Herzen. Schreiber dieses hat noch das Bild eines desperaten Knaben adeligen Standes vor Augen, an dem sich alle Zucht der Liebe in einer Erziehungsanstalt erschöpft hatte. Unter der Hand eines christlichen Hofmeisters faßte er sich und zierte später eine Universität als christlicher Philosoph. — Immer

hoffend, auch wo nichts zu hoffen scheint, ein rechter Hoffmeister, immer herzlich, immer oben auf im Geist, in tragender, überwindender Liebe. — Nimm das Kind nicht zu hoch. Kinder sind — Kinder nach Kopf und Herzen, nicht Männer, — eine kindereinfältige Wahrheit und bleibt doch so oft unbeachtet. Erwarte nicht schnelle Erfolge. „Ein rechtschaffener Lehrmeister", sagt Hamann (I. 158) „muß bei Gott und sich selbst in die Schule gehen, wenn er die Weisheit seines Amtes ausüben will, er muß ihn nachahmen, so wie er sich in der Natur und in der h. Schrift offenbart und vermöge beider in gleicher Art in unserer Seele. Der allmächtige Gott, dem nichts kostet, dem nichts zu theuer für die Menschen gewesen, ist der sparsamste und langsamste Gott. Das Gesetz seiner Wirthschaftlichkeit von Zeit, womit er in Geduld die Früchte abwartet, sollte unsere Richtschnur sein." — Man lasse die Vorzüge des Standes, Vermögens 2c. gelten, führe sie aber auf ihren wahren Werth zurück und trete windiger Selbstüberhebung des Knaben oder Jünglings mit der wohlgegründeten Superiorität des Mannes entgegen. „Ich weiß, wer ich bin und wer Sie sind!" brach einmal der junge Herzog von Bourgogne gegen seinen Hofmeister Fénélon aus. Dieser schwieg den Tag über; des andern Morgens sprach er u. a.: „Sie bilden sich ein, daß Sie mehr wären als ich? Vermuthlich hat Ihnen das ein Bedienter gesagt; ich aber muß Ihnen sagen, daß ich mehr bin als Sie. — Sie wissen nichts, als was ich Sie gelehrt habe, und was ich Sie gelehrt habe, ist wenig in Vergleich dessen, was ich Sie noch zu lehren hätte. Was die Auctorität anlangt, da haben Sie gar keine über mich, und ich habe eine vollständige über Sie 2c." Die Drohung, ihn alsbald zum Könige zu führen und sich des mühseligen Vorzugs, des Prinzen Lehrmeister zu sein, zu begeben, brach vollends den stolzen Sinn. — Droht der Junker mit Papa oder Mama, gleich beim Wort genommen.

Den Eltern gegenüber ehrerbietig, sie mögen den Hofmeister oder er sie übersehen. Das Erstere wird meist der Fall sein in Beziehung auf Weltkenntnis, Lebenserfahrung, gesellschaftliche Bildung; da giebt es für den jungen Mann, der aus den Hörsälen kommt, und hätte er sie ausgelernt, noch viel zu lernen. Also bescheiden! Und wäre auch das Letztere der Fall, übersähe er auch die Eltern weit an wissenschaftlichem Blick und Geist und Einsicht in das, was den Kindern frommt, so sei er doch nicht allwissend, unfehlbar, er lasse sich sagen, (Jac. 3, 17.), höre auf billige Wünsche, sei nicht herrisch und rechthaberisch, wahre aber doch seine wohlgewogene Ueberzeugung. Er achte sich als Diener vor seinem Herrn im Himmel und sei als solcher von Herzen demüthig, aber gebrauche auch in wichtigen Dingen der Würde, die dem Diener des höchsten Herrn zusteht, und erniedrige sich nie zu Servilismus, Kriecherei, Speichelleckerei und Wohldienerei, — Diener, aber nicht Bedienter. Er lasse gerne eine Anordnung von Vater oder Mutter ausgehen und gönne ihnen die Ehre der Autorschaft, auch wenn sie ihm gebührte, und das letzte Wort, auch wenn er ein Recht darauf hätte. Namentlich ziemt angehenden Hofmeistern, denen Leben, Sitten, Anschauungen der höheren Stände häufig fremd sind, die größte Behutsamkeit im Urtheilen, und dürfte ihnen gut sein, sich mit Heinr. Stilling, als er zu Straßburg mit einem Freunde zuerst unter die Tischgesellschaft Göthe's und Consorten kam, an die Regel zu halten: „Hier ists am besten, daß man 14 Tage schweigt." Es ist für einen jungen Mann keine kleine Sache, immer den rechten Ton zu treffen, auch ganz geordnete Verhältnisse in der Familie vorausgesetzt. Wie aber, wenn das Familienleben entweder zerrissen ist, z. B. die Kinder ohne Vater oder Mutter, sei es im eigentlichen, sei es in dem bildlichen Sinne, den Rousseau mit dem Worte: Point de mère, point d'enfant meint? oder wenn das häusliche Leben zerrüttet ist, Vater und Mutter in ehelichem Zerwürfnis? — Die Extreme berühren sich oftmals, und Kinder in Herrenhäusern und in Rettungshäusern stehen einander je zuweilen näher als man meinen sollte. In solchen Fällen ist ein doppeltes Maß von Weisheit, Liebe, Entschiedenheit und Treue nöthig, um in die ohne oder durch Sündenschuld entstandene Lücke einzutreten, vorhandenen Mangel zu decken und Fluch, der von den Eltern auf die Kinder fallen könnte, abzuwenden. Da gilt es vor allem, herzliches Erbarmen anzuziehen und

sich das vierte Gebot des Dekalogs recht anzusehen, daß man auch die der Ehre etwa nicht werthe elterliche Person doch um der göttlichen Ordnung willen selbst in Ehren halte, auch die Kinder dazu anleite und doch Böses und Gutes, Licht und Finsternis nicht verkehre, sondern die unschuldigen Herzen vor Aergernis bewahre, im übrigen sich in unparteiischer Stellung halte, ohne sich durch Vorwitz von dem festen Boden seines Berufes abziehen zu lassen. Im schlimmsten Falle, wo irgend möglich, fort aus dem Hause mit Zögling und Hofmeister!

Man misachte die äußere Form nicht. Sie gilt in den höheren Kreisen zwar oft mehr als sich gebührt, aber sie hat nun einmal in denselben ihren Werth. Man setze sich möglichst bald mit Titeln, Manieren, Redeweisen der vornehmen Welt zurecht, daß man sie wie eine nun einmal gangbare Sprache handhaben könne. Ueber Unbeholfenheit in der Form wird man da am ersten lächerlich. Das vermeide, wer erziehen will. — Der Dienerschaft gegenüber freundlich, aber gehalten, nie vertraulich. Ferne von allen Kammerintriguen der Diener und Zofen. Einer etwa anwesenden Erzieherin (Gouvernante) gegenüber lauern bei der Aehnlichkeit des Berufs, der Freuden und Leiden auf einen jungen Mann Gefahren besonderer Art. Gemessen, dienstbereit, aber „Bund mit den Augen!" (Hiob 31, 1.). Dieser Wink dürfte auch erwachsenen oder erwachsenden Töchtern des Hauses gegenüber nicht überflüßig sein, besonders, wenn auch sie noch in der Stellung von Schülerinnen zu ihm stehen sollten. (Abailard und Héloise!). Sollen wir auch an Potiphars Weib erinnern und ihre lüsternen Augen? an Josephs: „Wie sollt ich?" in 1 Mos. 39, 9. und an seine siegreiche Flucht? Sapienti sat. — An „nobeln Passionen" unbetheiligt. Wer sich zur Spielfigur hergiebt, kann nur verlieren, ist schon halb verloren. Was aber edle Unterhaltung der Familie fördert, wie gemeinschaftliches Lesen guter Bücher, besonders Musik, kann als das Leben des Hauses veredelnd nur günstig auf die Zöglinge zurückwirken. Dazu reiche der Hofmeister gerne seine Hand, ohne sich gerade zum maître de plaisir machen zu wollen. Auch würden wir unsern Mann mit seinen jungen Herrlein gerne auf dem Turnplatz gewahren oder bei einem kräftigenden Turnspiele mitbetheiligt, wenn er irgend kann.

Kleidung und äußeres Auftreten anständig, sorgfältig, würdig, nicht Vornehmheit affectirend, nicht nachläßig. Fort mit der Pfeife oder Cigarre sammt andern burschikosen Anhängseln, fort mit der Philisterdose! — „Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbilde guter Werke, mit Ehrbarkeit." (Tit. 2, 7.) Die genannte Trias von Symbolen sittlicher Gebundenheit dürfte dem vorbildlichen Charakter und der Ehrbarkeit (σεμνότης) des Erziehers wenig entsprechen.

Unter erschwerenden Umständen kann es dem Hofmeister wohl je und je wie dem guten Heinrich Stilling in seiner ersten Hauslehrerstelle zu Muthe werden, zum Davonlaufen. Solchen Anwandelungen gegenüber sind die Worte Hamanns (I. 340) vor Jahren einer Hofmeisterseele zum Trost und Compaß geworden: „Es ist eine Pflicht, mit der Stellung zufrieden zu sein, worin wir uns befinden, und je schwerer sie uns wird, desto größer der Sieg über uns selbst und der Beistand Gottes, ihn zu erhalten. Ohne die wichtigsten Gründe verlassen Sie also Ihren jetzigen Posten nicht. Sie schreiben mir von Ihrem Wege in Wüsteneien. Der Psalmist aber sagt: „Die Wohnungen in der Wüste sind auch fett, daß sie triefen." Ps. 65. Wenn Sie auch ohne Frucht arbeiten müßen, so fahren Sie nur getrost fort in Ihrem jetzigen Berufe. Entschlagen Sie sich aller Vereckelungen, die Sie anwandeln, und glauben Sie, daß Ihnen dasjenige, was Sie jetzt thun, von Gott befohlen worden. Eine selbstgewählte Ordnung zu leben, die man sich zu erschwingen bemüht ist, ist, wie ein selbstgewählter Gottesdienst, dem Herrn ein Greuel." — Uebrigens lasse man sich schwere Dinge nicht am Herzen nagen. Man werfe die Sorge getrost auf den Herrn und spreche sich gelegentlich offen aus. Daß übrigens die Ursache unleidlich werdender Verhältnisse nicht immer bloß in diesen zu suchen sei, mag noch ein Bekenntnis des Magus im Norden (Hamanns) bezeugen. „Ich hatte," so schreibt er von seiner ersten Hofmeisterstelle bei einer Baronin

von B. in Kurland, „mich selbst, meinen Unmündigen und eine unschlachtige, rohe, unwissende Mutter zu ziehen. Ich gieng wie ein muthig Roß im Pflug mit vielem Eifer, mit redlichen Absichten, mit wenig Klugheit und mit zu vielem Vertrauen auf mich selbst und Zuversicht auf menschliche Thorheiten bei dem Guten, das ich thun wollte ꝛc." (I. 176). Und von seiner zweiten Hofmeisterei im Hause eines Generals v. V.: „Gott erzeigte mir unsäglich viel Gnade in diesem Hause bei Kindern und Eltern, ja selbst bei allen Hausgenossen. Ich schrieb selbige gleichfalls zu viel auf meine Rechnung und machte zu große Gegenansprüche für meine Verdienste. Ich wurde unzufrieden, ungeduldig, heftig, aufs Aeußerste gebracht, — — und hatte viele Mühe, ein Jahr auszuhalten, wo ich mit vielem Gram, Verdruß, Unwillen, zum Theil Unglimpf wieder nach Riga gieng." (I. 179). — So schwer ist es auch diesem Stande, nicht das Seine suchen, sondern was des andern ist.

b. Von Seiten der Eltern.

Der Erfolg der Hofmeisterarbeit hängt zu einem großen Theile mit von der Art ab, wie die Eltern zu derselben stehen. Sie müßen nach bestem Wissen und Gewissen wählen, dann aber dem Manne ihrer Wahl trauen, ihm innerhalb seiner amtlichen Thätigkeit freie Hand lassen, das Verfahren desselben in Gegenwart der Kinder nie kritisiren, ihn nicht preisgeben, selbst wenn er gefehlt haben sollte, sondern in solchen Fällen offen mit ihm reden, auch seine Unvollkommenheiten tragen und nicht durch leichtgenommenes Wechseln der Person ihren Kindern selbst schaden. — Respect vor allen Lehrgegenständen! „Wozu auch das dumme Latein? Du sollst ja kein Pfarrer werden!" mit einer einzigen Bemerkung dieser Art wird ein ganzer Lehrgegenstand vergiftet. — Man schone seine Zeit, überbürde ihn nicht mit Lehr- und den oft noch schwereren Aufsichtsstunden (5 Lehrstunden täglich erscheint Niemeyer das Höchste), theile die Aufsicht mit ihm, gönne ihm Zeit zur Erholung, Sammlung, Vorbereitung und auch zu seinen eigenen Studien, die fortzusetzen er seiner Zukunft, ja seinem jetzigen Lehramte schuldig ist. Man nehme tadelnde, auch scharfe Urtheile über die Kinder nicht empfindlich, wie dies dem eigenen Fleische gegenüber so leicht geschieht. Wehe, wenn eine offene und von der Liebe zu dem Zöglinge herausgedrängte Herzensergießung, wie Hamanns (I. 253), die in ihrer Art classische Antwort findet, welche dieser erhielt (vgl. d. Art. Hamann S. 234). Man ehre seine eigenen Kinder, indem man ihren Erzieher für mehr als einen bezahlten Bedienten hält. Kein Bedientengeschäft werde ihm zugemuthet. Man würdige die Sache die er vertritt, durch Beachtung seiner Urtheile über die Kinder, durch möglichste Berücksichtigung seiner Wünsche, man halte sich in Bekanntschaft mit seiner Thätigkeit und dem Verhalten der Kinder durch persönliche Nachfrage, regelmäßige Zeugnisse, jeweilige Prüfungen, öftere Anwesenheit in den Lehrstunden, Durchsicht der Arbeitshefte nach Inhalt und Form u. dgl. Man ehre sein Amt durch rücksichtsvolle Behandlung, anständige Besoldung, Wohnung, Bedienung, man geize nicht um die nöthigen Mittel zum Unterricht oder auch zur Weiterbildung des Hofmeisters in den von ihm zu besorgenden Fächern. „Gemeiniglich," sagt Niemeyer, „trifft man in den reichsten Häusern gerade in diesem Stück die unverzeihlichste Kargheit." Man suche ihm die Freudigkeit zu seinem oft recht schweren Amte zu erhalten, die den Kindern selbst am meisten zu gute kommt. „Es sind," sagt Niemeyer, „nicht bloß rohe, ungebildete, der Welt unkundige oder eingebildete und anspruchsvolle Erzieher, die sich in ihrer Lage bedrückt wähnen, es sind oft gerade die gebildetsten, feinfühlendsten und bescheidensten, die man durch eine unwürdige Behandlung, durch den gänzlichen Mangel an Delicatesse, durch elenden Sold, durch noch elenderen Stolz um allen Muth, beinahe zur Verzweiflung bringt."

Zwischen dem Hofmeister und den Eltern steht nun freilich noch ein wichtiger Factor, der bei den Grundbedingungen für das Gedeihen der Hofmeisterarbeit nicht zu übersehen ist: der Zögling selbst. Wir könnten uns auch für diesen eine Reihe von Eigenschaften ausbedingen oder verbitten. Aus einem knorrigen Klotze wird auch eine

Phidiashand keinen Apollo bilden. Indes der Zögling ist nun einmal ein gegebener Stoff und es genügt, aus einem solchen zu bilden, was er eben werden kann. „Man braucht nicht lauter Lichter," meinte Flattich, der schwäbische Pädagog von tiefem Blick, „man muß auch „Liachtputza han." Die wahre Pädagogik hat zu allen Zeiten eben nur, des Lazarus Schwester nach, „gethan, was sie konnte," und damit genug.

Der Werth des Hofmeisterlebens für den Hofmeister selbst ist nicht gering anzuschlagen, sobald der Mann seine Aufgabe ernst nimmt. Er wird bereichert an Kenntnis des menschlichen Herzens, des fremden wie des eigenen, mit erweitertem Gesichtskreise, geübt im Umgange mit Kindern und Erwachsenen, ernüchtert von manchen Träumen, aufgeklärt über die wirklichen Dinge in der Welt, gestärkt in der Kunst der Selbstverläugnung und so mannigfach für sein Amt als Prediger, Schulaufseher oder öffentlicher Lehrer vorbereitet aus der Hofmeisterei zurückkehren, und die Früchte solcher Lehr- und Wanderjahre wird Schule und Kirche in ihrer Jugend genießen. Die Kraft, die sich ihr eine Zeitlang entzogen und dem Bedürfnisse eines einzigen Hauses gewidmet, kehrt verstärkt, geschärft, geläutert in den Dienst des größeren Ganzen zurück. — Daß das nicht immer geschah, daß manche auch schon an den Klippen, welche das Leben in reichen und vornehmen Häusern birgt, Schaden genommen, mag nur zu größerer Vorsicht mahnen. Der Candidat wird wohl thun, wenn er sich während seines Aufenthaltes in solch einem reichen Hause fleißig das Horazische Wort vergegenwärtigt: „Linquenda." **V. Strebel.**

Hofmeistern, s. Tadel.

Hofwyl, s. Fellenberg.

Holland. Quellen: Cramer, Schwarz, Stallaert und Van der Haeghen, Delprat, Th. Juste &c. (s. d. A. Belgien.) Rapports de Noël et Cuvier (1811) adressés au Gouvernement français. — Bulletin des lois etc. — Rapport der Comissie bijeengeroepen doer K. Besluit vom 13. April 1828, No. 100, betreffende het hooger onderwijs. 'sGravenhage 1830, Fol. (d. i. Bericht der Commission zusammengerufen durch K. Beschluß vom 13. April, betreffend den höheren Unterricht). — Rapport adressé au Roi par la Commission instituée en 1829, pour la révision des dispositions existantes, sur l'instruction moyenne. La Haye 1830, Fol. — Cousin, de l'instruction publique en Hollande (1836—1837) 2 vol. — Buddingh, Geschiedenis von Opvoeding en Onderwijs in de Nederlanden. 'sGravenhage 1847. (d. i. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden.) — Geschiedkundig overzigt van het lager Onderwijs in Nederland. Leyden, 1849. (d. i. Geschichtliche Uebersicht des niedern Unterrichts in den N.) — Miscellanea philologa et paedagogica. Ediderunt Gymnasiorum Batavorum doctores societate conjuncti. Amsterdam, J. Müller 1849, und die folgenden Jahrgänge. — Verslag nopens den Staat der hooge, middelbare en lagere Schoolen in het Koningrijk der Nederlanden, over 18... (jährlich ein Band in 8.) (d. i. Bericht betreffend den Stand der hohen, mittlern und untern Schulen in dem Königr. d. N.). — De Laveleye, Débats sur l'enseignement dans les Chambres hollandaises (Sitzung von 1857), Gend, 1858, in 8. — G. Diephuis, Handleiding tot de kennis der Wetgeving op het lager onderwijs in Nederlande. Groningen, 1859 in 12. (d. i. Anleitung zu der Kenntnis der Gesetzgebung über den niederen Unterricht in den N.) — Zeitschriften: Nederlandsch Tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs; de Unie; de Wekker; de Schoolbode &c. (d. i. Niederländische Zeitschr. für Erziehung und Unterricht; die Union; der Wecker; der Schulbote &c.)

Geschichte. Der Angelsachse Willebrord, der gegen 690 auf der niederländischen Küste landete, war der erste Bischof der Friesen, deren Bekehrung zum Christenthum in die Zeit der fränkischen Eroberung fällt. Nach der Sage soll Pipin, Sohn Karl Martells, den Unterricht in der Schule zu Utrecht, welche jener eifrige Missionär gegründet hatte, empfangen haben. Wie dem auch sein mag, der Ruf der Schule des h. Martins zu Utrecht ist sehr alt, und man kann sagen, daß diese Stadt für die nördlichen

Niederlande dasselbe war, was York für England, Fulda für Deutschland, Tours für Frankreich und Lüttich für Belgien gewesen sind. (Stallaert, S. 10 u. 66; Cramer S. 66 ff.) Der pädagogische Einfluß des Apostels der Deutschen, des h. Bonifacius (Winfrieds), machte sich dort besonders fühlbar. Unter dem Bischof Gregor, einem Schüler von ihm, sah die Stadt die lernbegierige Jugend aus den benachbarten Ländern in ihren Mauern zusammenströmen . . quidam autem et de Baguariis (?) et Suevis. Ludger, der erste Bischof von Münster, ein Freund Alcuins und Schüler Gregors, hat es verdient, von den Benedictinern „das Licht des ganzen friesischen und der umliegenden Länder" genannt zu werden. Zur Zeit der normannischen Einfälle gieng die Schule in Utrecht zu Grunde: sie erhob sich aber wieder im Jahr 917 und erlangte ihren früheren Glanz. Kaiser Heinrich der Vogler ließ seine drei Söhne Otto, Heinrich und Bruno daselbst erziehen. Der letztere wurde später Erzbischof von Cöln und Herzog von Lothringen, und ist bekannt wegen seiner hervorragenden Gelehrsamkeit und seiner Vorliebe für den Dichter Prudentius. Im Anfang des 12. Jahrhunderts zählte Utrecht nicht weniger als fünf blühende Schulen, von denen einige außer dem die Aufsicht führenden Geistlichen noch einen Rector Scholarum hatten. Um dieselbe Zeit zeichneten sich mehrere Klöster durch ihre pädagogische Thätigkeit aus, wie z. B. die in Egmond, Nimwegen, Middelburg in Seeland und Aduwert bei Gröningen.

In Holland wie in Belgien errichteten die mächtigen Gemeinden im Laufe des 12. Jahrhunderts neben den Kathedral-, Kloster- und Capitel-Schulen Gemeindeanstalten, die mehr für den Unterricht der Bürger und Laien berechnet waren. Es ist überdies wohl zu bemerken, daß die Ermächtigung, solche Schulen zu eröffnen, immer vom Grafen ausgieng, welcher sie bald den Städten unter der Form eines Privilegiums, bald bloßen Privatleuten als besondere Gunstbezeugung ertheilte. „Wir finden hier wieder," sagt H. Stallaert sehr richtig, „von der grundherrlichen Gerichtsbarkeit ungefähr das gleiche Princip angewendet wie in Belgien." Aber während in dem letzteren Lande, vielleicht mit Ausnahme der Elementarschulen einiger Städte, das Aufsichtsrecht überall dem Capitel zukam, war der Unterricht in den Gemeindeschulen Hollands der gesetzlichen Ueberwachung der Geistlichkeit durchaus entzogen; der Charakter dieser Schulanstalten war wesentlich weltlich. — Wir führen hier die Daten einiger solcher städtischen Privilegien an: Dortrecht erhielt es 1290 vom Grafen Floris V.; 'SGravezande 1322; Leyden 1324, Rotterdam 1328 &c. von Wilhelm III.; Delft und Amsterdam 1334 von Wilhelm IV.; Leyden wiederum im Jahr 1357, Haarlem 1389, Alkmaar 1398, Hoorn 1358 und 1390, Haag 1393, Schiedam und Oudewater 1394, Rotterdam 1402 von Albert von Bayern.

Diese Schulen, fügt Stallaert nach Buddingh hinzu, hießen allgemein: School en Schryfambacht, Schoole en Kostern, (d. i. Schul- und Schreibhandwerk, Schule und Küsterei) und die Scoolmijsters wurden zu den Ambachts Lieden oder Handwerkern gerechnet, wie dies auch in Belgien geschah, wo sie besondere Körperschaften und Brüderschaften bildeten. Die holländischen Gemeindeschulen wurden in große und in kleine Schulen eingetheilt (groote en bijschoolen); in den ersteren wurde lateinisch gelehrt. Die Schule zu Zwolle genoß unter der Leitung des berühmten Johann Cele im 14. Jahrhundert eines besondern Rufes. Nach Thomas von Kempen und Ten Bussche belief sich die Zahl der Schüler ungefähr auf 1000, die nicht allein aus Holland und Belgien, sondern auch aus den bedeutendsten Gegenden Deutschlands kamen.

Wir haben in dem Art. Belgien bereits den Einfluß bezeichnet, den die Brüder des gemeinsamen Lebens, deren erste Schule Gerhard de Groote aus Deventer gründete, auf den Fortschritt der Wissenschaften in den Niederlanden ausübten. Der mystische Geist, der zuerst unter ihnen herrschte, machte allmählich wissenschaftlichen Bestrebungen Platz; die Hieronymianer (s. d. Art.) wurden, wie die Italiener zur Zeit der Renaissance, Bewunderer der classischen Autoren; nur ist zu bemerken, daß Erasmus ihnen

nie den Vorwurf der paganitas zu machen hatte, wie den südlichen Gelehrten; wenn sie die Scholastik bekämpften, so geschah es, wie K. v. Raumer sagt, weil sie ihnen unfruchtbar, ja schädlich für die ernste Heiligung und der Seelen Seligkeit erschien. Nichts desto weniger übten die Schriften Cicero's und Virgils auch auf sie ihren Zauber aus und trotz ihres ascetischen Lebens, das in dem Buche de Imitatione Christi sich abspiegelt, arbeiteten auch sie für höhere Bildung des Volkes. Wir dürfen hiebei keineswegs vergessen, daß einer der Brüder, Gerhard von Zütphen, für die Verbreitung und den Gebrauch der h. Schrift in der Muttersprache unabläßig thätig war. Dieser Umstand ist gar nicht gleichgültig, wenn wir erwägen, daß man damals am Vorabend der Reformation stand. (Delprat, a. a. O.; K. v. Raumer, Gesch. d. Pädag. I.)

Um die Umwälzung zu würdigen, welche in den Geistern vor sich gieng, als die reformirten Lehren in den nördlichen Provinzen der Niederlande festen Fuß gefaßt hatten, müßte man die Geschichte der Universität Leyden (gegründet 1575), welche das Bollwerk der holländisch-protestantischen Propaganda war, darstellen. Da wir aber zur Besprechung der neuen Zeit eilen, so müßen wir den Leser auf ein sehr lehrreiches, 1830 in Leyden erschienenes Buch verweisen: Geschiedenis der Leidsche Hoogeschool van hare oprigting in den Jaar 1575 tot het Jaar 1825, (d. i. Geschichte der Leydener Hochschule von ihrer Gründung im J. 1575 an bis zum J. 1825). Es genüge, daran zu erinnern, daß hier wie in Deutschland die Denkfreiheit, welche zuerst in den theologischen Controversen hervortrat, allmählich einen neuen Eifer für die Hülfsstudien einflößte, und zuletzt mächtig zur Emancipation aller Wissenschaften beitrug. Neben der Universität zu Leyden erstanden nach einander die Universitäten in Franeker (1585), in Gröningen (1614), in Utrecht (1638) und Harderwijk (1648). Während dieser ganzen Zeit und bis nach dem spanischen Erbfolgekrieg strömten von allen Seiten her Leute nach Holland, die des Glaubens wegen verfolgt wurden, und unter und neben ihnen finden wir Denker und Gelehrte ersten Rangs.

Die Eingebornen blieben hinter diesen erlauchten Gästen nicht zurück, und das Jahrhundert der Descartes und Huyghens darf sicherlich eine ehrenvolle Stelle in den Jahrbüchern der geistigen Entwicklung der Menschheit ansprechen. Dies war auch die Glanzzeit der niederländischen Universitäten. Leyden ist stolz auf Männer wie Dousa, Vossius, Heinsius, Raphelengius, Meursius, Gronovius, Perizonius, Schultens; auf 'S Gravesande den Philosophen, auf die Theologen Gomar und Arminius, und den großen Arzt, an den man schreiben konnte: An Herrn Boërhave, in Europa. Utrecht, Geburtsort des gelehrten Pabstes Hadrian IV., kann sich eines Gisbert Voet, eines Grävius, eines Reland &c. rühmen. Rotterdam, wo Erasmus geboren wurde, war der Aufenthaltsort des P. Bayle; Spinoza war aus Amsterdam; Haag hatte einen Huyghens, Basnage und Saurin, den Bossuet der Calvinisten. Man wird übrigens, wenn man diese Liste durchläuft, bemerken, daß die philologischen Studien reichlich vertreten sind; ihre Pflege dauerte in Holland fort bis auf unsere Zeit; zum Beleg für diese Behauptung darf man nur auf die Wyttembach, Peerlkamp, van Heusde, Cobet und viele andere hinweisen. Mit der Zeit legte sich jedoch die Hitze der theologischen Streitigkeiten; die Philosophie bedurfte keines Schutzortes mehr und wir müßen es gestehen, die wissenschaftliche Bewegung in der batavischen Republik ließ im allgemeinen nach. Der Ruhm dieses kleinen Landes ist in unserem Jahrhundert, wenn wir den öffentlichen Unterricht ins Auge fassen, bescheidener, aber deshalb nicht weniger achtungswürdig, indem es vor allem darauf hingewirkt hat, die geistige Bildung der untern Volksclassen zu heben; die pädagogische Bedeutung Hollands in gegenwärtiger Zeit gründet sich hauptsächlich auf die Organisation seines Volksschulwesens.

Cuvier hatte in seinem oben erwähnten Bericht ein ziemlich trauriges Bild von den Universitäten und lateinischen Schulen Hollands entworfen. Die französische Regierung, unter Napoleon I. in diesem Lande eingesetzt, beachtete seine Bemerkungen und führte einige nützliche Reformen ein. Im Jahr 1814 war es eine der ersten

Sorgen des Prinzen Wilhelm, des nachherigen Königs der Niederlande, diese Verbesserungen zu bestätigen und zu vervollständigen. Die königl. Ordonnanz vom 2. August 1815 und eine andere vom 9. Septbr. 1826 in Betreff des bis dahin vernachläßigten mathematischen Unterrichts sind Beweise seiner Bemühungen. Seit dieser Zeit ist der Fortschritt nicht erlahmt; doch kann man nicht behaupten, daß der höhere Unterricht, mit Ausnahme der alten Sprachen, die Stufe erreicht habe, die er schon längst in andern Staaten einnimmt. Anders verhält es sich mit dem Elementarunterricht. Durch das Gesetz vom 13. August 1806 wurde er vollständig neu geschaffen und kürzlich ist er wieder durch das Gesetz vom 13. April 1857 umgestaltet worden, welches zu höchst interessanten Kammerverhandlungen Veranlassung gegeben hat. Bei der Besprechung dieser Gesetze folgen wir dem in dem Art. Belgien, auf den wir den Leser zur Vermeidung von Wiederholungen öfters verweisen müßen, zu Grunde gelegten Plan.

I. Elementarunterricht. A. Gesetzgebung. Angeregt durch die Gesellschaft Tot nut van 't algemeen (d. i. zum Nutzen für das Allgemeine), die 1784 gegründet wurde, nahm die Regierung in den ersten Jahren des 19. Jahrh. die Sache der Volkserziehung in die Hand. Der berühmte Orientalist Van der Palm, welchem 1799 die Leitung des öffentlichen Unterrichts in der batavischen Republik übertragen wurde und welcher später mit der gleichen Obliegenheit in das Ministerium des Innern eintrat, setzte nach einander 1801 und 1803 zwei Gesetze durch, die beide den Geist der Zeit athmeten, in welcher sie erlassen wurden. Im Jahr 1805 trat eine neue Veränderung ein und Van der Palm zog sich von den öffentlichen Geschäften zurück.

Das Haupt der Republik, der Rathspensionär (Raadpensionaris) Schimmelpenninck, hob das Ministerium des Innern auf und ernannte einen Staatssecretär für diese Abtheilung, welchem er den öffentlichen Unterricht übertrug. Für den besonderen Geschäftskreis des Volksschulwesens wurde H. Van der Ende, der schon 1801 eine ähnliche Stelle bekleidete, dem Minister an die Seite gegeben. H. Van der Ende vervollkommnete und ergänzte das von H. Van der Palm begonnene Werk und blieb bis 1833 an der Spitze des Volksschulwesens. Man verdankt ihm die Ausarbeitung des Gesetzes, welches den 19. November 1805 der Kammer der Abgeordneten der batavischen Republik vorgelegt, den 25. Febr. 1806 angenommen und am 3. April desselben Jahres vom Rathspensionär als Staatsgesetz verkündigt wurde, sammt den allgemeinen Verordnungen, zu welchen die Regierung ermächtigt wurde und welche man auf diese Weise dem Gesetze selbst einverleibte. „Diesem Volksschulgesetz, sagt Herr Cousin, lagen so weise Ansichten zu Grunde, es zeigte in allen seinen Theilen einen so schönen Zusammenhang und eine solche Harmonie mit dem Geiste des Landes, es konnte vermöge der Allgemeinheit seiner Principien so leicht den Bedürfnissen der verschiedensten Provinzen angepaßt werden, daß es bis auf unsere Tage ohne gewichtige Abänderungen und durch drei große Staatsumwälzungen hindurch fortbestanden hat. Als die Regierung im Jahr 1829, den belgischen Liberalen zu lieb, ein neues allgemeines Gesetz einbrachte, worin das von 1806 beklagenswerthe Abänderungen erlitt, widersetzten sich die Kammern, und die Regierung war genöthigt, ihren Entwurf zurückzuziehen."

Das Gesetz von 1806 ist ein halbes Jahrhundert lang in Kraft geblieben und jedermann giebt zu, daß es vortrefflich gewirkt hat. Aber in den Bestimmungen der Artikel 22 und 23 der Verordnungen Beilage A lagen die Keime zu einem Sturm verborgen, der sich heute erst kaum gelegt und, wie wir eben angedeutet haben, zu einem neuen Gesetze Veranlassung gegeben hat. Die Frage ist zu wichtig, als daß wir uns begnügen könnten nur ihre gesetzliche Lösung anzugeben.

„Art. 22 der Verordnung A. Der Unterricht soll so eingerichtet werden, daß sich mit der Aneignung der geeigneten nützlichen Kenntnisse zugleich die geistigen Fähigkeiten entwickeln, und die Zöglinge zur Uebung aller geselligen und christlichen Tugenden vorbereitet werden. — Art. 23. Es werden Maßregeln getroffen werden, damit die

Schüler nicht ohne Unterricht in dem Dogma desjenigen religiösen Bekenntnisses bleiben, dem sie angehören. Für diesen Theil des Unterrichts wird jedoch der Lehrer nicht zu sorgen haben."

Diese Artikel verkündigten das Princip der weltlichen und gemischten Schule; und anfangs hatten die Geistlichen der verschiedenen Bekenntnisse keineswegs die Absicht, es zu bekämpfen; sie versprachen der Regierung bereitwillig ihre Mitwirkung; selbst die Katholiken zeigten sich hierin willfährig, wenn man nach den Worten des Archidiakonus von Friesland urtheilen darf: „Damit Eintracht, Freundschaft und Liebe zwischen den verschiedenen religiösen Gemeinschaften herrsche, ist es meiner Ansicht nach nothwendig, daß die Lehrer keinen Unterricht in dem Dogma der verschiedenen Bekenntnisse ertheilen. Um das heilsame Ziel, welches die Regierung sich vorsetzt und für welches sie unsere nachdrückliche Mitwirkung fordert, zu erreichen, muß man bei den Kindern anfangen, und obgleich unsere Kirche den Unterricht im Dogma uns vorschreibt, so werden diese Verordnungen einer Regierung, welche so großen Werth auf das Wohl der Jugend legt, doch nur die Folge haben, unsern Pflichteifer zu erhöhen."

Man faßte damals in Holland das Verhältnis zwischen Kirche und Schule ganz anders auf als z. B. in Preußen. H. Van der Ende sagte zu H. Cousin: „Die Volksschulen sollen allerdings christlich sein, aber weder protestantisch, noch katholisch; sie sollen keinem besonderen Cultus angehören und kein positives Dogma lehren. — Keine besondere katholische, und keine besondere protestantische Schulen! Eine Volksschule ist ganz und gar für das Volk. — Duldsamkeit ist übrigens keineswegs Gleichgültigkeit. Sie sind in Holland, wo christlicher Geist sehr verbreitet ist und wo doch seit Jahrhunderten eine große Duldsamkeit zwischen den verschiedenen Kirchen besteht." H. Prinsen aus Haarlem fügte noch hinzu: „Es giebt sogar hier in dem Lehrerseminar keinen besondern Unterricht in der Moral. Ich begreife weder den Unterricht in der Moral, noch in dem, was man natürliche Religion heißt. Das wäre Metaphysik. Aber ein religiöser und sittlicher Geist wird von allen Lehrern bei jeder Gelegenheit angeregt, genährt und unterhalten. Alle Lehrer lehren Moral, aber keiner giebt besondern Unterricht darin. Wir nehmen hier Katholiken, Protestanten und Juden auf, aber diese wohnen nur dem Unterricht im alten Testamente bei; denn biblische Geschichte wird regelmäßig vorgetragen. Die jüdischen Zöglinge werden später die Lehrer der besondern Schulen, welche die Juden für ihre Kinder unterhalten." Herr Cousin war ganz erstaunt; er neigte sich zum deutschen System hin, mußte aber gestehen, daß hier keine religiöse Leidenschaftlichkeit zwischen den Kindern der verschiedenen Kirchen herrsche und doch aus diesen weltlichen Schulen religiöse und sittliche Menschen hervorgehen. Wirkte das holländische Phlegma mit ein? Sollte sich die Gefahr erst mit der Zeit entwickeln? Wie dem auch sein mag, seit 1848 giengen die Meinungen auseinander und scharf markirte Partieen standen einander gegenüber.

Veränderungen, welche im gleichen Jahr in der Staatsverfassung vorgenommen wurden, hätten ohnedies eine Durchsicht der Gesetze über den öffentlichen Unterricht nothwendig gemacht. Der §. 4 des Art. 194 der neuen Verfassung lautet so: „Der Unterricht (het geven van onderwijs) ist frei unter der Aufsicht der Regierung und, was den Unterricht in den Volks- und Mittelschulen betrifft, unter Voraussetzung der von dem Lehrer zu leistenden und vom Gesetz zu bestimmenden Bürgschaften für Fähigkeit und Sittlichkeit." Man hatte andererseits auf die ungenügenden Schullehrerbesoldungen, auf das Unbestimmte in den gesetzlichen Verordnungen hinsichtlich der Leistungen von Seiten der Gemeinden und endlich auf den Mangel an Einheit in der Regierungsaufsicht hingewiesen. Man sieht, daß die Gelegenheit für diejenigen günstig war, welche glaubten, sie haben noch viel wichtigere Beschwerden geltend zu machen. — Unter dem Einfluß der Universität Utrecht, die der Mittelpunct der calvinistischen Rechtgläubigkeit geworden war, hatte sich eine ultra-protestantische Partei gebildet; sie war antirevolutionär, weil sie die Staatsordnung von 1789 zurückwünschte, wenig zahlreich, aber

rührig und sehr thatkräftig. H. Groen van Prinsterer, ein hervorragender Redner und Schriftsteller, hatte ihr seinen Namen gegeben. Herr Groen und seine Anhänger sahen nicht ohne Besorgnis, wie die Katholiken überall, wo sie einige Macht erlangt hatten, die genauere Vollziehung der Bestimmungen des Gesetzes von 1806 über den religiösen Unterricht durchsetzten. Die Katholiken, die vollkommene Rechtsgleichheit genoßen, entfernten aus dem Volksunterricht alles Dogmatische und beseitigten sogar die Bibel. Die Groenisten beschloßen, den von ihnen vorausgesetzten Fortschritten der römischen Kirche Einhalt zu thun, indem sie das Princip der gemischten Schulen offen angriffen, welche sie als eine Pflanzstätte des Atheismus, als einen Herd der Irreligiosität und der Unsittlichkeit darstellten; sie verlangten um jeden Preis Sectenschulen, einen positiven Religionsunterricht. — Die Mehrheit der Kammern sprach sich für die Gründung von exclusiven Schulen durch Privatpersonen aus, weil ja die Verfassung Unterrichtsfreiheit gewähre; sie behauptete aber, daß die Macht der Verhältnisse und die christliche Gesinnung der ganzen Nation dem Unterricht eine christliche Richtung geben und daß er seinem Wesen nach christlich sein werde, daß jedoch das Gesetz solches nicht vorschreiben könne (Laveleye, S. 10 ff.). In den Reihen dieser bedeutenden Fraction waren die Katholiken, welche lieber den Religionsunterricht ganz aus der Schule verbannt, als ihm eine mehr oder weniger protestantische Färbung geben sehen wollten; dann die Liberalen, welche eine vollständige Trennung von Kirche und Staat wollen; endlich die Dissidenten jeder Art, Mennoniten, Lutheraner, Juden und selbst eine gewiße Anzahl orthodoxer Reformirter, welche sich in diesem Punct von den eifrigen Anhängern der herrschenden Kirche trennten; die Ansicht dieser letzteren verdient erwähnt zu werden, weil sie mit Bestrebungen zusammenhängt, deren ganze Wichtigkeit erst die Zukunft aufdecken wird. Wir laßen den Herrn von Laveleye sprechen:

„Man kennt die großen kritischen Arbeiten der deutschen Theologie über die historische oder mythische Seite der Evangelien. Die bedeutendsten Werke der ausländischen Literaturen werden jetzt ins Holländische übersetzt und überdies verstehen fast alle Gelehrte in den Niederlanden deutsch. Dieser Umstand, in Verbindung mit der Gemeinschaft des religiösen Bekenntnisses, hat bewirkt, daß die rationalistischen Bestrebungen der deutschen Wissenschaft einen starken Einfluß auf die holländische Theologie ausgeübt haben; er ist so groß gewesen, daß er der orthodoxen Geistlichkeit die größte Besorgnis eingeflößt hat, als sie mit Schrecken mehrere der Hauptkanzeln des Landes mit Geistlichen besetzt sah, deren Unterricht eine mehr oder weniger ausgesprochene socinianische Richtung hatte. Gewiß ist, daß die Ansicht, welche Jesus als ein Wesen betrachtet, das über dem Menschen, aber unter Gott steht, Fortschritte in Holland gemacht und daß sie auf der Universität Gröningen einen überwiegenden Einfluß erlangt hat. Diese bald unitarische, bald rationalistische Tendenz führt dahin, daß man mehr die moralische Seite und die civilisirende Kraft des Christenthums ins Auge faßt, als sein Dogma und seine erlösende Macht. Man wird in Christus mehr das vollkommene Urbild sehen, nach dem sich die Menschheit bilden soll, als den Messias, der für das Heil der Auserwählten am Kreuze gestorben ist. Hieraus folgt, daß man, wenn es sich um den Religionsunterricht in der Schule handelt, das Dogma gerne den Geistlichen überlassen wird, aber daß man ein großes Gewicht darauf legen muß, dem Lehrer den Unterricht in der christlichen Moral zu erhalten."

Einige Gemäßigte sprachen eine dritte Meinung aus; treu den Verordnungen von 1806, wollten sie dem Unterricht die Pflege der socialen und christlichen Tugenden zur Grundlage geben und auf diese Weise zeigen, daß das religiöse Element nicht von der Schule ausgeschlossen sei. Aber da das Ministerium nicht auf diese Ansicht eingieng, traten sie in das Lager der Liberalen über, um die Groenisten nicht zu verstärken.

Mehrere Gesetzesentwürfe wurden den Kammern nach einander überreicht, ohne daß man zu einem Ziel gelangte. Viermal im Lauf von 7 Jahren wurde das Ministerium gestürzt, und während dieser Zeit bearbeitete die Groenistische Minderheit das

Land durch Brochüren, durch Zeitungsartikel, und durch die Organisation von Petitionen. Sie überzeugte endlich den König, daß die Nation jedem Gesetzesentwurf abgeneigt sei, durch den die öffentlichen Schulen für atheistisch erklärt würden; übrigens ein ungerechter Vorwurf, da die vollständige Trennung von Kirche und Staat keineswegs eine systematische Opposition gegen die Geistlichkeit in sich schließt; im Gegentheil, obgleich der Gesetzesentwurf des Ministeriums Van Reenen, gegen welchen die Groenisten hauptsächlich ankämpften, so weit gieng, daß man sogar den Namen Christenthum nicht aussprechen solle, so war es doch im Grund in einem aufrichtig christlichen Sinn abgefaßt und weit von jeder Gleichgültigkeit entfernt. Nichtsdestoweniger setzte es die Minderheit beim König durch, daß er die Bestätigung versagte, und ihres Sieges gewiß, begrüßte sie triumphirend den Eintritt der Herrn Van der Bruggen und Van Rappard, welche Anhänger ihres Systems waren, in das Ministerium.

Indessen mäßigte die nähere Bekanntschaft mit den Staatsgeschäften in kurzer Zeit den Eifer der neuen Minister. Sie erkannten bald, daß der Grundsatz der gemischten Schule, wie er im Jahr 1806 verkündigt wurde, schon zu tief in die Sitten der Nation eingedrungen sei, als daß man daran denken könnte, ihn wieder zu entwurzeln, und sie legten nun einen eklektischen Gesetzesentwurf vor, der den Groenisten misfiel und die Liberalen nicht befriedigte. Die Berathung wurde am 29. Juni 1857 in der zweiten Kammer eröffnet; eine denkwürdige Berathung, welche in der Religionsgeschichte Hollands einen der interessantesten Abschnitte bilden wird. (H. v. Laveleye hat sie mit wirklichem Talent in dem erwähnten Werk wiedergegeben.) Wir können hier nur den Beschluß mittheilen. Was wir oben von der Stellung der Parteien gesagt haben, mag hinreichen, um sich einen Begriff zu machen von den verschiedenen Ansichten, die in den Debatten hervortraten. Es ist dabei sehr aufgefallen, um dies nebenher zu bemerken, daß die Sprache der Katholiken in diesen Verhandlungen beinahe immer einen vollständigen Gegensatz mit den Ansichten ihrer Glaubensgenossen in nichtprotestantischen Ländern bildeten (s. d. Art. Belgien). Der Art. 22 des Entwurfs (im Gesetz der 23) wurde indessen mit 45 gegen 20 Stimmen angenommen, der letztere §. unterdrückt; die gemäßigte liberale Partei hatte gesiegt. Dieser Artikel lautet so: „Der Volksunterricht soll, indem er die nothwendigen Kenntnisse mittheilt, zugleich den Verstand der Kinder entwickeln und sie zur Ausübung aller christlichen und socialen Tugenden vorbereiten.“

„Der Lehrer enthält sich etwas zu lehren, zu thun oder zu erlauben, was gegen die den religiösen Ueberzeugungen der Dissidenten schuldige Achtung ist.“

„Der Religionsunterricht wird den verschiedenen Bekenntnissen überlassen. Die Schullocale können zu diesem Zweck den Zöglingen, welche sie besuchen, außerhalb der Classenzeit zur Verfügung gestellt werden.“

Der mit 60 gegen 2 Stimmen aufgehobene §. betraf die facultative Trennung (facultative splitsing), welche die Mehrheit nie und um keinen Preis gewollt hatte. Er war so abgefaßt:

„Da wo die Kinder, wegen religiöser Bedenken der Eltern, die Schule nicht besuchen, darf man, wenn ihre Beschwerden nach sorgfältiger Untersuchung nicht beseitigt werden können und die Sache überhaupt möglich ist, eine getrennte Schule errichten, welche, so weit es nöthig ist, eine Staatsunterstützung erhalten wird. Diese Unterstützung wird durch ein Gesetz verwilligt.“

In der ersten Kammer war die Besprechung ruhiger; die Opposition unterlag. Am 13. August wurde das Gesetz verkündigt, um mit Anfang des Jahres 1858 in Vollziehung zu treten.

So sind also, im Gegensatz zu dem in Deutschland und in der Schweiz angenommenen Princip, Kirche und Schule selbst im Gebiet des Volksunterrichts getrennt. Bisher hat man sogar in Belgien nicht gewagt, eine solche Lösung vorzuschlagen;*) in Frankfurt

*) Die Stadt Lüttich, der Provincialrath dieser Provinz, wie der von Antwerpen, haben vor kurzem den Wunsch ausgesprochen, daß das Gesetz von 1849 aufgehoben und durch ein anderes im Sinn der völligen Trennung der Kirche vom Staat ersetzt werde. (Juli 1861.)

hatte man sie 1849 für unausführbar erklärt, und Herrn Guizot gelang es auch nicht, in Paris das System der weltlichen Schule durchzusetzen. Die gemischte Schule besteht in Irland; sie bildet in England die Ausnahme, aber es bereitet sich eine Bewegung zu ihren Gunsten vor. Die Verweltlichung der holländischen Schule ist indessen durch mehrere Ursachen erleichtert worden: die Vielerleiheit der Secten, den Charakter der politischen Parteien (die niederländischen Conservativen wären anderwärts, wenn man an die Vergangenheit denkt, die sie zurückwünschen, Progressisten und Radikale), den calvinistischen Geist, welcher der individuellen Unabhängigkeit günstig ist, den Liberalismus der Katholiken, eine bei ihnen ungewohnte Erscheinung, die sich aber durch die Thatsache erklärt, daß sie hier in der Minderheit sind; endlich müßen wir mit H. v. Laveleye noch hinzufügen, daß Holland im Vergleich mit andern Ländern eine verhältnismäßig sehr große Anzahl aufgeklärter und zu Staatsgeschäften tüchtiger Männer besitzt; die wohlhabenden Classen suchen ihre Ehre nicht im Müßiggang. Daher sind die Kammerverhandlungen oft bedeutend und werden die schwierigen Fragen von Männern, die lange und tiefe Studien über die Sitten und Bedürfnisse der Nation gemacht haben, gründlich verhandelt.

Die Gesetzgeber von 1857 haben sich noch mit verschiedenen andern wichtigen Puncten beschäftigt. Seit mehreren Jahren hat man eine Verminderung in der Zahl der Schüler wahrgenommen. Diese Thatsache mußte natürlich Aufmerksamkeit erregen in einem Lande, wo fast alle Kinder die Staatsschulen besuchen, während sie anderwärts, wie z. B. in Belgien, einfach dem Umstand zugeschrieben werden könnte, daß die Kinder die Staatsschulen verlassen, um in die freien Schulen einzutreten, was täglich vorkommt. Man war betroffen, als man die Unterrichtsfreiheit in eine Freiheit der Unwissenheit ausarten sah, und einige Abgeordnete versuchten deswegen den in der Verfassung ausgesprochenen Grundsatz mit dem Schulzwang zu vereinigen. Ihre Losung war: Zwang und Unentgeltlichkeit; so wollen es auch einige belgische Publicisten, welche angesichts der gleichen Schwierigkeiten seit 1857 dieselbe Lösung in ihrem Lande herbeizuführen suchen. Aber die holländischen Abgeordneten erreichten ihr Ziel nicht. Der Art. 33 des Gesetzes sagt bloß: „Die Gemeindebehörden werden alles Mögliche thun, um arme und Unterstützung genießende Eltern zu vermögen, daß sie ihre Kinder in die Schule schicken.“ Mehrere große Städte, unter andern Rotterdam, haben den Schulbesuch der Kinder zur Bedingung für Unterstützung an die Eltern gemacht (Laveleye S. 79). Die andern verhandelten Puncte werden wir bei der kurzen Darlegung des Gesetzes von 1857, die wir nun geben wollen, am geeigneten Ort bezeichnen.

a) Die Volksschulen sind öffentliche oder Privatschulen (Art. 3). Zu den erstern gehören diejenigen, welche von Gemeinden, Provinzen und Staat, einzeln oder zusammen (gezamenlijk) unterhalten werden; die Privatschulen können im Nothfall von den Provinzen und Gemeinden unterstützt werden; aber dann müßen sie den Kindern aus allen Confessionen offen stehen. — In jeder Gemeinde (Art. 6) muß eine der Bevölkerung und den Bedürfnissen entsprechende Anzahl Schulen sein. Die Gemeinde hat die Zahl der nothwendigen Schulen zu bestimmen (Art. 17); aber die Provincialstände (gedeputeerde Staten) und die Regierung haben das Recht, ihre Zahl zu vermehren, wenn sie es für nothwendig erachten. Diese Bestimmungen bieten, wie man sieht, eine größere Sicherheit dar als das belgische Gesetz. Sie sind aber weniger genau in Beziehung auf das den armen Kindern eingeräumte Recht, die Schulen unentgeltlich zu besuchen (Art 33). — Einen Beweis, wie lebhaft die holländische Gesetzgebung das Interesse für den Unterricht beschäftigt, liefert der Art. 18. Er fordert, daß so oft der Lehrer mehr als 70 Schüler in der Classe hat, er von einem Aspiranten (Kweekeling, Zögling) unterstützt werde; so heißt man die jungen Leute, welche noch kein Fähigkeitszeugnis besitzen (d. h. die Anstellungsprüfung noch nicht gemacht haben), welche aber, bis sie das erforderliche Alter erlangt haben (18 Jahre für das Diplom eines Unterlehrers, 23 für das eines Schullehrers Art. 43), ermächtigt sind, gewiße

Geschäfte für Anfänger, die man in Belgien „Secondants" nennt, zu versehen. Steigt die Schülerzahl über 100, so erhält der Schulmeister einen Unterlehrer; einen Unterlehrer sammt einem Aspiranten aber, wenn die Zahl der Schüler 150 übersteigt; von hier an kommt überhaupt auf je 50 weitere Schüler ein Lehrgehülfe und auf je 100 noch ein Unterlehrer. Das Programm der Unterrichtsgegenstände ist auch vollständiger als in Belgien. Man theilt den Unterricht in den Volksschulen ein in den gewöhnlichen und in den gehobenen. Der letztere muß überall ertheilt werden, wo es möglich ist und wo seine Einführung als nützlich erkannt wird (Art 16). Der gewöhnliche Unterricht muß umfassen: 1) Lesen, 2) Schreiben, 3) Rechnen, 4) die Elemente der Geometrie, 5) die der holländischen Sprache, 6) der Geographie, 7) der Geschichte, 8) der Naturwissenschaften, 9) Singen. Der höhere Unterricht schließt in sich: 1) einen Cursus über die Elemente lebender Sprachen, 2) die Elementarmathematik, 3) die Anfangsgründe des Ackerbaus, 4) Turnen, 5) Zeichnen, 6) für die Mädchen Handarbeiten. — Der Lehrer wird (Art. 22) von dem Gemeinderath ernannt, aus 3 bis 6 Bewerbern, welche das Collegium der Bürgermeister und Schöffen, in Uebereinstimmung mit dem Bezirksinspector, nach einer vergleichenden Prüfung der Candidaten vorschlägt.

b) Die Aufsicht war durch das Gesetz von 1806 so tüchtig und so verständig eingerichtet worden, daß H. Cousin in seiner Begeisterung für diese kühne That, die nicht einmal den französischen Gesetzgebern in den Sinn gekommen war, ohne Uebertreibung hat ausrufen können: „Das ist die rechte Leitung des Volksunterrichtes, und ihre mehr oder weniger kunstvoll berechnete Organisation ist in meinen Augen die Lebensfrage für die Volkserziehung." Das neue Gesetz hat die örtlichen Commissionen beibehalten (Art. 53), welche in Belgien abgeschafft worden sind; bis auf diesen Punct ist die gegenwärtige Einrichtung der Schulaufsicht ungefähr dieselbe in beiden Ländern; es giebt (auf 6 Jahre ernannt) Bezirks- und Provincialinspectoren, welche jährlich zusammentreten (Art 57 u. Art. 17 des Belg. Ges., s. d. Art. Belgien). Man könnte sich vielleicht beiderseits über den Mangel an einem Generalinspector beklagen, wenn man erwägt, daß bei dem unaufhörlichen Wechsel, dem das Ministerium ausgesetzt ist, dieser Beamte allein Zusammenhang in die zu treffenden Anordnungen bringen könnte. Einen solchen Schlußstein hatten wirklich die Einrichtungen von 1806, deren wesentlicher Charakter gerade in der festen hierarchischen Gliederung der Schulbehörden bestand. Es ist kaum nöthig zu bemerken, daß von einer geistlichen Schulaufsicht in Holland nicht die Rede sein kann.

c) Das Gesetz von 1857 hat weder die Lehrerconferenzen geordnet, noch die Lehrerseminare nach einem einheitlichen Plan eingerichtet. Aber es haben sich unter dem Einfluß der Inspectoren, welche meistens einen lobenswerthen Eifer an den Tag legen, zahlreiche Lehrervereine gebildet (man zählte deren 249 im Jahr 1858 mit 3544 Mitgliedern), mit dem doppelten Zweck, ihren Mitgliedern die Mittel zur Fortbildung zu verschaffen, und die besten Lehrmethoden zu verbreiten. — In den Armenschulen wählt man unter den besten Schülern Lehramtszöglinge aus und widmet ihnen besondere Sorgfalt. — Die Kenntnisse, welche gefordert werden, um ein Fähigkeitszeugnis zu bekommen, umfassen (Art. 44, 45, 46) nicht allein die Gegenstände des gewöhnlichen Schulunterrichts in größerem Umfange und mit rationeller Auffassung und Begründung, sondern auch Pädagogik und Methodik; außerdem wird verlangt, daß der Lehrer wie die Lehrerin sich mit Leichtigkeit und in gebildeter Form sowohl mündlich als schriftlich ausdrücken können. Beinahe alle Vereine haben in der letzten Zeit mit einander gewetteifert, um den neuen Anforderungen des Gesetzes in würdiger Weise zu entsprechen. An mehreren Orten versehen sie die unentgeltlichen Schulen mit Aspiranten als Lehrgehülfen. Meistens liefern die Gemeinden hiezu Beiträge; manchmal auch die Provincialstände wie in Utrecht und Amersfoort. Vor allem ist aber das königl. Lehrerseminar in Haarlem zu erwähnen, wo Zöglinge aus allen Theilen des Königreichs auf die

Berichte der Inspectoren hin zugelassen werden. Nach einer dreimonatlichen Probezeit findet auf den Bericht des Directors die definitive Aufnahme statt. Es wurde durch königl. Entschließung vom 31. Mai 1816 gegründet und unter die Leitung des H. Prinsen, eines hoch verdienten Pädagogen, gestellt. 10 ganze Freistellen von 250 fl. und 14 halbe von 125 fl. jährlich auf die ganze Dauer ihrer Studien (4 Jahre) wurden für diejenigen Zöglinge ausgesetzt, welche nach dem Diplom ersten Grades streben. Die Haarlemer Schule ist ein Externat, sonst gleicht ihre Einrichtung den preußischen Seminarien. Sie kostet den Staat alles in allem 10,000 fl. jährlich für 40 Zöglinge. Außer dem theoretischen Unterricht finden noch praktische Uebungen statt; die Zöglinge gehen in die städtischen Schulen, um sich ans Unterrichten zu gewöhnen. Die Disciplin ist sehr einfach: es bestehen nur wenige specielle Vorschriften, und man hat sich nicht schlecht dabei befunden. Vielleicht muß man auch hier wieder das von Natur ruhige Temperament der Holländer in Anschlag bringen. Neben dem H. Prinsen sind noch einige Männer zu nennen, welche zur Blüte dieser Anstalt beigetragen haben: die Herren Van Dapperen, ehemaliger Zögling Pestalozzi's, Polman und B. Schreuder, alle rühmlich bekannt durch ihre Schulbücher und durch den Einfluß, den sie auf den Fortschritt der Methode in den Volksschulen gehabt haben. Das Unterrichtssystem der Schullehrerseminare wird übrigens nun vervollständigt werden; ein erst neulich erlassenes Decret schafft 3 große Normalschulen (Seminare), und 22 Uebungsschulen, welche letztere eine jährliche Dotation von 3000 fl. bekommen sollen. — Die Gesellschaft Tot nut van 'talgemeen hat den Lehrern und Aspiranten ebenfalls große Dienste geleistet durch die Veröffentlichung einer guten Auswahl von Handbüchern und allgemeiner wie specieller Lehrbücher. Nach ihren Bücherverzeichnissen zu urtheilen, legt sie ein großes Gewicht auf die pädagogischen Werke Deutschlands. — Das oben angeführte Werk von P. K. Görlitz enthält über die besprochenen Fragen interessante Einzelheiten und sehr verständige Ansichten.

d) Als Aufmunterungsmittel führen wir nur an die Verwilligung von Geschenken (Gratificationen) und die jährliche Vertheilung von silbernen Denkmünzen an die eifrigsten Lehrer.

B. Statistik. Nach H. Blaupot Ten Cate müßte man die Zahl der Kinder, welche 1855 ohne Unterricht blieben, auf 38,000 rechnen, während sie 1852 nur 21,000 betrug. Das Verhältnis von 107 Schülern auf 1000 Einwohner ist übrigens in Belgien wie in Holland das gleiche; die erhaltenen Resultate sind, nach dem Unterricht bei der Landwehr zu urtheilen, für das letztere Königreich günstiger. Aber die Thatsache, daß sich der Schulbesuch seit einigen Jahren vermindert hat, steht nichtsdestoweniger fest, was alle diejenigen in Erstaunen setzen muß, welche die seit 1806 gemachten Fortschritte kennen. Der letzte Bericht des H. van Tets, Minister des Innern, erklärt diese Abnahme mit dem gleichzeitig steigenden Ruf der Privatschulen nach 1848. Seit man diesen aufs neue die Staatsschulen entschieden vorzieht, scheint man überhaupt wieder mehr Werth auf die Erziehung der Kinder zu legen; es ist ein glücklicher Umschlag eingetreten und eine Zunahme von etwa 1% durch die Vergleichung der Ziffern von 1857 und 1850 nachgewiesen worden.

a) Man zählte in dem Königreich (ohne die Colonien und das Herzogthum Luxemburg) im Jahr 1857: 3422 Volksschulen, worunter 2478 öffentliche, 278 Privatschulen erster und 666 zweiter Classe. Die folgende Tabelle wird alle wünschenswerthe Angaben enthalten. Wir bemerken, daß die Bevölkerung des Königreichs am 1. Januar 1857 sich auf 3,298,317 Seelen belief.

Provinzen.	Oeffentliche Schulen.	Privatschulen 1. Cl.	Privatschulen 2. Cl.	Gesammtzahl der Schulen.	Zahl der Schüler.	Nichtzahlende.	Nichtzahlende unter 1000 Schülern.
Nordbrabant	298	27	100	425	49,460	14,744	298
Geldern	337	44	61	442	54,094	17,454	323
Südholland	259	78	147	484	67,540	31,267	463
Nordholland	294	42	174	510	57,575	27,963	486
Seeland	137	4	19	160	19,253	6,269	326
Utrecht	81	24	54	159	17,319	7,227	417
Friesland	358	3	9	370	38,978	13,360	317
Gröningen	207	20	28	255	31,209	10,840	317
Oberyssel	210	16	19	245	23.025	8,587	268
Drenthe	135	7	4	146	14,008	2,636*)	188
Limburg	162	13	51	226	24,868	6,715	270
Im ganzen:	2478	278	666	3422	406,329	146,062	360 durchschnittl.

Die Gesammtsumme von 406,329 Schülern, die am 15. Jan. 1857 anwesend waren, zerfällt in 228,353 Knaben und 177,976 Mädchen. Am 15. Juli desselben Jahres (Sommersemester) war die Schülerzahl auf 317,618 herabgesunken, nämlich: 158,721 Knaben und 158,897 Mädchen. Unter diesen Schülern sind sowohl diejenigen, welche die Tag- und Abendschulen (24,868 am 15. Januar, und zwar 18,070 Knaben und 6798 Mädchen) als auch diejenigen aufgezählt, welche nur die Abendlectionen besuchen (27,272 am 15. Jan., worunter 19,749 Knaben und 7523 Mädchen).

Im Winter verhält sich die Schülerzahl zur ganzen Bevölkerung ungefähr wie 1:8, im Sommer wie 1:10. Zu den Privatschulen 1. Classe gehören: die Diakonieschulen d. h. solche, welche durch die Einkünfte aus frommen Stiftungen unterhalten werden (170); die von der Gesellschaft Tot nut van 'talgemeene unterhaltenen Schulen (17), und solche, welche Privatpersonen gehören (91). — Die Schulen der 2. Classe fallen gewöhnlich unter die letzte Kategorie.

Zu dieser Liste kommen noch 784 Warteschulen (Kleinkinderschulen); die zu Zwolle ist seit langer Zeit berühmt; 152 Herhalingscholen d. h. Wiederholungsschulen; sie sind für Erwachsene bestimmt, und sollen dem so häufigen Umsichgreifen der Unwissenheit in dem Alter vorbeugen, wo man die gewöhnlichen Schulen verläßt; ebenfalls eine Schöpfung der Gesellschaft: Tot nut van 'talgemeen. 118 Sonntagsschulen, 71 Industrieschulen für die Handwerker; 127 Schulen für den Volksgesang und 23 Schulen für Gymnastik; endlich 35 Pensionate und 286 Halbpensionate (171 für Knaben, und 115 für Mädchen**).

b) Das Lehrpersonal bestand 1857 aus 6480 Lehrern jeder Art und 911 Lehrerinnen; zusammen: 7391. Das Verhältnis der Lehrer zu den Schülern war am 15. Jan. 1:55, am 15. Juli 1:47. Das neue Gesetz hat sich mit Recht liberal gegen den Schullehrer gezeigt. Sein Einkommen darf nicht unter 400 fl. (840 Fr.) betragen, das des Unterlehrers nicht unter 200 fl. Einige Lehrer haben mehr als 1000 fl. jährliches Einkommen. Das Minimum, welches das belgische Gesetz feststellt, ist 200 Fr., etwas weniger als 1/4 des holländischen! Ueberdies kann der Lehrer in Holland appel-

*) Die 3336 nur die Hälfte bezahlenden Schüler sind hier nicht in Rechnung gebracht.

**) Unter den Mädchenpensionaten führen wir beispielsweise auf das zu Voorschoten bei Leyden, unter der Protectur der Königin Sophie, das zu Haarlem und das schon lange bestehende in Wageningen und bemerken noch als Eigenthümlichkeit, daß überhaupt alle Mädchenschulen ausschließlich von Frauen geleitet und von dem königl. Schulinspector beaufsichtigt werden.
D. Red.

liren, wenn die Gemeinde in Betreff seiner Wohnung oder der ihm dafür gebührenden Entschädigung keinen guten Willen zeigt; er darf sich nämlich bei dem ständigen Provincialausschuß beschweren, welcher endgültig in der Sache entscheidet (Art. 19) s. Laveleye, d. angef. Werke; Diephuis, S. 124 u. ff.

c) Aufwand. Es möchte schwer sein, denselben genau zu bestimmen, da nach dem Gesetz (Art. 31) die Unterhaltung der Schulen den Gemeinden obliegt. Der Staat hat sie 1857 mit 156,000 fl. unterstützt. Dies ist auch einer der Puncte, die zu lebhaften Erörterungen in der Kammer von 1857 Veranlassung gegeben haben. — Diese Einrichtung legt allerdings den örtlichen Verwaltungen sehr schwere Lasten auf; doch können sie das Gesetz bis auf einen gewißen Grad umgehen, da es ihnen (Art. 3, §. 3.) gestattet ist, Privatschulen zu unterstützen. Man kann deshalb sagen, die Gefahr sei nicht so groß, als es auf den ersten Anblick scheint; zudem erklärt der Art. 36 des Gesetzes, daß wenn die Regierung nach Vernehmung der ständigen Ausschüsse und der Provincialstände zu der Ueberzeugung gekommen sei, eine Gemeinde müße sich, um ihre Schulen in geeigneter Weise einzurichten, zu große Opfer auflegen, der Staat und die Provinz mit einer Beisteuer zu gleichen Theilen ins Mittel treten werde. Aber etwas willkührliches liegt doch in diesen Bestimmungen, die indessen, wie H. v. Laveleye bemerkt, das Gute haben, daß sie die Verpflichtung bestimmt aussprechen, während in Belgien Gemeinde und Staat dieselbe einander gegenseitig zuschieben. Denn wenn hier die Gemeinde die Zusatzsteuer, welche sie gesetzlich für ihre Schulen umlegen darf, eingezogen hat, erklärt sie manchmal, auch wenn sie reich ist, sie habe damit alle ihre Obliegenheiten erfüllt, und im übrigen müße der Staat eintreten; während doch der gesunde Menschenverstand fordert, daß der Staat nur dann beizusteuern habe, wenn die Gemeindemittel nicht zureichen. Aber dieser natürlichen Auffassung steht der Wortlaut des Gesetzes gegenüber. In der Verschiedenheit der Gesetze prägt sich hier die Verschiedenheit der politischen Sitten beider Länder aus. In Belgien ist die Gemeinde so unabhängig, als eine untergeordnete Verwaltung nur sein kann; in Holland bildet der Sinn für Ordnung und für eine gleichmäßige Vertheilung der Lasten ein Gegengewicht gegen ihre Selbständigkeit und übt vielleicht, was uns die Zeit lehren wird, einen zu starken Druck aus. — Nach dem Art 32 des Gesetzes vom 13. August 1857 fallen der Gemeinde folgende Ausgaben zur Last: a) die Besoldung der Schullehrer und der Unterlehrer; b) die an die Aspiranten zu bezahlenden Vergütungen; c) die Bau- und Unterhaltungskosten der Schulgebäude; d) die Anschaffung der Schulgeräthschaften, Schulbücher 2c.; e) Heizung und Beleuchtung; f) Bau- und Unterhaltungskosten der Lehrerwohnung; g) Wohnungsentschädigung, imfall die Gemeinde kein Wohngebäude hat; h) ein verhältnismäßiger Antheil an den Pensionen; i) die Kanzleikosten der örtlichen Volksschulcommission. — Im Jahr 1857 hat der Staat zum Bau und zur Ausbesserung von Schulhäusern der Gemeinden beigesteuert: 25,490 fl. 25 Cents, die Provinzen: 52,581 fl. 17 Cents.

C. Verschiedene Nachweisungen. a) Fähigkeitsdiplom (s. oben A. a. c.). Eine Provincial-Jury versammelt sich zweimal jährlich, um die Aspiranten zu examiniren; sie besteht aus dem Inspector der Provinz und aus 4 Bezirksinspectoren. Fremde wie Eingeborne können dieses Diplom erlangen. Außer dem Taufschein wird ein Sittenzeugnis verlangt. Die Fächer, in welchen der Examinirte bestanden ist, werden in dem Diplom bemerkt. Es giebt vier Arten von Diplomen: 1) das eines Schullehrers (Inscriptionsgebühr 10 fl.), 2) eines Unterlehrers (5 fl.), 3) eines Privatlehrers in mehreren Unterrichtsfächern (5 fl.), 4) in einem einzigen Fach (3 fl.). Dieselbe Abstufung findet bei den Lehrerinnen statt. Die Diplome sind für das ganze Königreich gültig. Einem Privatlehrer kann auch gestattet werden, in einer öffentlichen Schule zu lehren: Schreiben, Rechnen, Singen, und für die Mädchen Handarbeiten (s. ob. A. a.).

b) Unterricht. Die Durchführung des neuen Gesetzes ist noch zu neu, als daß man seine Wirkungen bemessen könnte. Aber da der Geist des Unterrichtswesens nicht

gerade von dieser oder jener amtlichen Verordnung abhängig ist, so werden die Zeugnisse von Beobachtern wie Cousin, Ramon de la Sagra (Reise nach Holland u. s. w. 1839), Görlitz ꝛc. im allgemeinen ihren Werth behalten. Wir haben übrigens auch die ministeriellen Berichte zu Rath gezogen. — Der Einfluß Pestalozzi's ist vorherrschend geblieben. Der gleichzeitige (Simultan-) Unterricht hat in Holland mehr Anerkennung gefunden, als der wechselseitige, „der allerdings, wie H. Van der Ende sagt, gewiße Kenntnisse mittheilen, aber nicht erziehen kann; der Zweck des Unterrichts ist aber die Erziehung." Was die Methode betrifft, so sind die Holländer eigentlich Eklektiker; ihr ruhiges Temperament, ihr umsichtiges und überlegtes Wesen schützt sie vor jeder einseitigen Bewunderung; sie sind keine Freunde eines gedankenlosen Schlendrians, aber sie hören auf die Stimme der Erfahrung und wollen untersuchen, bevor sie beschließen. — Stellet euch auf den Standpunct des Kindes, paßt euren Unterricht der stufenweisen Entwicklung seiner Fähigkeiten an, und verlieret vor allem seine Bestimmung als Bürger und Mensch nie aus dem Auge; lehret es nicht bloß lesen, sondern setzt es auch in den Stand, das Gelesene verständig zu erwägen. Diese einfachen Grundsätze sind in den Augen der Holländer hinreichend, um über die lancasterische Methode ein für allemal den Stab zu brechen. Bloß bei der Repetition von Fächern, wo es sich mehr um das Stoffliche handelt, haben sie etwas davon beibehalten. — Indessen setzt sie das Bestreben, ein Extrem zu vermeiden, der Gefahr aus, in ein anderes zu fallen. So hat der Einfluß des Geistes, den die Schuleinrichtungen von 1806 athmen, in einem gewißen Grade gefährlich scheinen können, so lange das neue System noch mit all dem Eifer ausgeführt wurde, den gewöhnlich neu errungene Fortschritte hervorrufen. Man hat darauf aufmerksam gemacht, daß die Lehrer aus lauter Vorsorge, den Unterricht in der Volksschule verstandbildend zu machen, ein altkluges und dünkelhaftes Geschlecht oder Leute, die mit ihrem Schicksal unzufrieden sind, heranziehen könnten; daß die Bildung und Entwicklung der edlen Gefühle eher gehemmt, als begünstigt werde durch einen Unterricht, in welchem selbst bei Gegenständen der Moral das Verständnis, der Formalismus der logischen Entwicklungen immer die Hauptrolle spielen; endlich hat man besorgt, daß wenn man die Angewöhnung an die freie Prüfung zu weit treibe, früher oder später die Disciplin gefährdet, und an die Stelle der Achtung vor andern der Hochmuth gepflanzt werde. Man muß zugeben, daß diese Bedenken manchmal begründet gewesen sind, wenn auch nicht so oft, als man es glauben machen wollte; zum Beweis dafür möchten wir hinweisen sowohl auf den völligen Mangel an allem Idealen, der bei vielen Holländern bemerkbar ist, als auf den Ultra-Rationalismus oder vielmehr auf die individualistischen Richtungen, welche sich gegenwärtig unter der Jugend in den Städten verbreiten. Man wird zwar auch diese Erscheinung auf Rechnung des nationalen Phlegma's, welches die Verstandesbildung dem Gefühl vorzieht, wie des calvinistischen Geistes der Holländer schreiben können, und schließlich behaupten, jenes pädagogische System sei für den Volkscharakter ganz angemessen. Gewiß! Aber es ist nicht wohl gethan, Neigungen, welche zu sehr unterstützt Fehler werden, durch einseitige Pflege zu fördern. Viele klar sehende Männer in Holland, wir dürfen es nicht verschweigen, kommen immer mehr zu dieser Einsicht, und man kann in dieser Beziehung eine vielversprechende Gegenströmung warnehmen. Nichtsdestoweniger hat die Reform von 1806 den Dank des niederländischen Volkes verdient. Eine verständige Verwaltung, die stets darauf bedacht ist den Wetteifer ihrer Beamten anzuspornen; eifrige Lehrer, die im allgemeinen besser unterrichtet sind, als in vielen andern Ländern; eine feste Disciplin, die mehr auf den moralischen Einfluß der Lehrer als auf bestimmte Vorschriften gegründet ist: — das war hinreichend, um Gutes zu wirken und glänzende Erfolge zu erzielen. Aber vor allem darf man Vertrauen für die Zukunft fassen; der gesunde Sinn der Nation bildet das Gegengewicht gegen den Radicalismus der neuen Einrichtungen, und andererseits haben die Ansichten und Erfahrungen anderer Völker die Starrheit einiger alten Vorurtheile allmählich gemildert

und mehr Leben in die Unterrichtsmethoden gebracht. Weitere Belehrung wird der Leser in dem Werke des Herrn Görlitz finden, eines billig denkenden und aufgeklärten Schriftstellers, der ebenso bereit ist, Verbesserungen in dem Unterrichtswesen seines Vaterlandes zu fördern, als die übertriebenen Vorurtheile, die sich dagegen gebildet haben, zu bekämpfen. Dasselbe Werk enthält ein Verzeichnis der besten in Holland gebrauchten Schulbücher, unter denen eine gute Anzahl Bearbeitungen deutscher Werke sind. — Das holländische und das preußische Volksschulwesen haben manche Aehnlichkeit mit einander. H. Cousin hat eine Parallele zwischen beiden gezogen, die indessen ganz zum Vortheil des letzteren ausgefallen ist. Dagegen müßte sicherlich das holländische Schulwesen über das belgische gestellt werden.

c) Pensionen. Die in der Volksschule angestellten Lehrer können einen Ruhegehalt bekommen, wenn sie 65 Jahre alt sind und 40 Dienstjahre zählen. Die jährlichen Einlagen in die Staatskasse betragen 2%. Mit jedem Jahr steigt die Pension um 1/60 der Besoldung; sie kann aber nie über 2/3 derselben betragen.

D. Schlußbemerkungen. Die öffentlichen Schulen stehen im allgemeinen höher, als die Privatschulen. Der Grund ist einfach und H. Cousin hat ihn durch die nackte Angabe der Thatsachen klar hervorgehoben. „Früher, sagte er, waren die bezahlenden Schulen der Privatindustrie überlassen und sie waren fast überall Privatschulen. Da die Armenschulen von den öffentlichen Behörden nicht bloß unterhalten, sondern auch eingerichtet und geleitet wurden, so wurden die Schulordnungen von Männern verfaßt, die in solchen Geschäften sehr bewandert waren. Die Vorschriften wurden genau vollzogen. Die Lehrer waren in guten Schulen oder in Lehrerseminaren gebildet worden; die Lehrmethode stand unter strenger Ueberwachung; die Schulzucht war vortrefflich; was man lernte, war dem Umfang nach beschränkt, aber solid. Die Armenschulen wurden daher an mehreren Orten in kurzer Zeit besser als die bezahlenden, deren sich die Privatindustrie bemächtigt hatte. Daher entstand der abnorme Zustand, daß die Kinder der Mittelclasse weniger gut unterrichtet waren als die der Armen, und eine solche Verkehrung der Ordnung konnte am Ende eine wirkliche Störung in der Gesellschaft herbeiführen. Dieser Gefahr mußte man vorbeugen, und die Städte gründeten zahlende Volksschulen: eine Maßregel, die den besten Erfolg gehabt hat, einmal wegen des Wetteifers, den sie zwischen den verschiedenen Arten von Schulen anregten, und dann weil die Familien, welche nicht dürftig genug sind oder bei ihrer Dürftigkeit zu viel Eigenliebe haben, um ihre Kinder in die Schulen der Armen zu schicken, und doch den ziemlich hohen Preis der meisten Privatschulen nicht aufbringen können, in diesen öffentlichen Schulen um billiges Geld finden, was für ihre Stellung paßt und ihr Gefühl nicht verletzt." Merkwürdig ist, um dies im Vorbeigehen zu sagen, daß den Städten das Opfer, welches sie sich auferlegt hatten, bald wieder ersetzt wurde; obgleich Rotterdam z. B. wöchentlich nur eine Gebühr von 20 Cents (5 Cents = 3 kr.) auf den Kopf erhob, stellte sich doch bei den zahlenden Schulen, deren Ausgaben sich auf ungefähr 6500 fl. beliefen, ein Ueberschuß der Einnahmen über die Ausgaben heraus, welchen die Stadt auf ihre Kleinkinderbewahranstalten verwenden konnte. Nun sind, wie wir gesehen haben, die zahlenden Schulen die Regel; das öffentliche Vertrauen in diese Anstalten befestigt sich immer mehr, während man jedes Jahr eine gewiße Anzahl Privatanstalten schließen sieht. (Verslag nopens den Staat der Scholen, 2c. over 1857—1858. s. ob. B.).

II. Die Mittelschule. A. Gesetzgebung. Der Unterricht in den Mittelschulen Hollands steht in engster Verbindung mit dem Universitätsstudium; die K. Ordonnanz vom 2. August 1815, die ihn umgestaltet hat, umfaßt zugleich die Anstalten der beiden Stufen, nämlich: 1) die sogenannten lateinischen Schulen, welche den Gymnasien in Deutschland entsprechen; 2) die Universitäten und einige hohe Schulen gleichen Rangs, die aber keine Grade ertheilen und Athenäen genannt werden. Hier haben wir es nur mit den latein. Schulen zu thun; wir werden dann noch einiges über verschiedene

Specialschulen hinzufügen. Wenn der demokratische Geist Hollands sich in der Organisation der Volksschulen offenbart, so macht sich in der Verfassung der höhern Schulen das Festhalten an alten Gewohnheiten, und wir sagen es offen, an alten Vorurtheilen fühlbar. Der Mittelschulunterricht ist ganz städtisch, und jede Stadt rechnet es sich zur Ehre, eine lateinische Schule zu haben; man möchte glauben, sie sei eines der uralten Vorrechte des Stadtbürgers. Die lateinische Schule steht unter Aufsicht eines Collegiums von Curatoren, welches dem Stadtrath die Candidaten für die erledigten Lehrstellen vorschlägt. Dieser ernennt und besoldet die Lehrer. Bei der Universität hat der Staat wieder den ihm gebührenden Einfluß. Für die Schule kann er nur Verordnungen erlassen, welche sich auf Lehrziel und Unterrichtsmittel beziehen, und die für nöthig erachteten Bürgschaften fordern. Sie hat einen Rector und einen Conrector (Provisor und Censor bei den franz. Lyceen), und dann einen oder mehrere Professoren je nach den Mitteln der Anstalt und der Zahl der Schüler. Manchmal ist der Rector ganz allein; in jedem Falle ist er der Lehrer der ersten und der Conrector Lehrer der zweiten Classe. Sie müßen Doctoren der Philosophie (in litteris) sein (was factisch die Mathematiker von den höhern Stellen an der lateinischen Schule ausschließt). Von den übrigen Lehrern wird bloß verlangt, daß sie den Candidatengrad haben.*) Es giebt keine Internate; den Holländern, welche mit ihrem ganzen Wesen an der Familie hängen, sind die Pensionate zuwider. Der Unterricht umfaßt wesentlich die latein. und griech. Sprache und läßt in dieser Beziehung nichts zu wünschen übrig. Mit den übrigen Fächern stand es noch vor kurzer Zeit anders. Kraft der Art. 9 und 10 der Ordonnanz von 1815 sollen die Schüler am Schluß ihrer täglichen latein. und griech. Lectionen Unterricht in der Elementar-Mathematik, in der Geographie, in der alten und neuen Geschichte erhalten. Aber nichts von Physik, nichts von neuern Sprachen!

Der Umfang des mathematischen Unterrichts war ganz dem Belieben des Rectors überlassen. Man hielt ihn für ein Nebenfach und er wurde meistens von den Professoren der andern Fächer gegeben, welche dafür eine Besoldungszulage erhielten. Im Ermanglungsfall stellte man einen Fachlehrer an, gab ihm aber einen geringern Rang und (Art 20) keinen Theil an den Schulgebühren. So war es zur Zeit, wo Holland und Belgien noch vereinigt waren. Was war die Folge davon? Daß der Unterricht in der Mathematik, wie er in der lat. Schule fast gleich Null war, auch auf den Universitäten in Zerfall gerieth. Dies veranlaßte, besonders in Belgien, lebhafte Beschwerden, denn man erinnerte sich da noch der vollständigeren Einrichtung der franz. Lyceen. Die Regierung beachtete jene Klagen, indem sie durch K. Ordonnanz vom 9. Sept. 1826 die Kenntnis der Arithmetik, Algebra und Geometrie unter die Bedingungen aufnahm, um zum akademischen Studium zugelassen zu werden. Unglücklicherweise wurde (Art. 3) gestattet, daß der Schüler auch in Ermanglung eines genügenden mathematischen Zeugnisses als Student inscribiren könne, wenn der Professor der Mathematik an der Universität einfach erkläre, daß derselbe im Stande sei, seinen Vorlesungen zu folgen. „Wenn die menschliche Natur in Holland ebenso ist wie in Frankreich, sagt bei dieser Gelegenheit Herr Cousin sehr gut, so ist jede Prüfung, die vor einem einzigen Mann bestanden worden, nichtig; wie will man erwarten, daß ein Professor der Mathematik, zu dem ein Studirender der Philosophie, der Rechte, der Theologie, aufs Zimmer kommt, den Stoicismus

*) Jede Facultät kann 2 akademische Grade ertheilen, 1) einen niedern, den Candidatengrad; der in litteris, bei der philosoph. Facultät, kann höchstens 1 Jahr nach dem Anfang der akadem. Studien erlangt werden, und ist die Bedingung für die Zulassung zum Studium der Theologie und des Jus; wer Medicin studiren will, muß Candidat in der Mathem. und in den Naturwissenschaften sein; um Prediger zu werden, muß man den Grad eines Candidaten in litteris und in theologia haben; 2) einen höheren, den Doctorsgrad, er setzt den ersteren voraus; er wird gefordert bei Uebernahme mancher Aemter und Geschäfte, und gewährt gewiße Auszeichnungen: in einem Collegium von Juristen z. B. hat der Doctor den Vorsitz vor den nicht graduirten Mitgliedern. D. Red.

so weit treibe, ihm und seiner ganzen Familie auf die tausendfachen Verwendungen, die man bei ihm anbringen wird, ein Zeugnis abzuschlagen, das ja der Mathematik keinen Schaden bringt, dessen Verweigerung aber die Einkünfte der Universität, von welcher der Professor der Mathematik selbst ein Mitglied ist, schmälern müßte?" Man konnte versichert sein, daß dieses Zeugnis nie verweigert werden würde und daß die Zöglinge in dieser Gewißheit sich keine Mühe geben würden, ein anderes zu verdienen. Aber während man hier durch zu große Nachsicht sündigte, begieng man auf der andern Seite den Fehler einer übertriebenen Strenge, indem man von dem Doctor der Philosophie den Nachweis verlangte, daß er fähig sei, die Elemente der Arithmetik, der Algebra und der Geometrie mit Erfolg zu lehren. Man verfehlte das Ziel, weil man sich zu sehr an den Buchstaben der Ordonnanz von 1815 hielt. Die Reformplane von 1826 blieben indessen ohne Wirkung; erst 20 Jahre später, 1845, wurde eine neue Commission beauftragt, einen Plan auszuarbeiten, der aber weit entfernt war alle Stimmen für sich zu haben (Miscellanea 1850, S. 200 u. ff.); inzwischen wurde die Frage über den Religionsunterricht aufgeworfen, um die Verwicklungen noch zu vermehren. Zwei Umstände begünstigten indessen die Reformplane und gestatteten theilweise auszuführen, was längst hätte angeordnet sein sollen. Viele Städte fügten zu ihren Anstalten eine gewerbliche Abtheilung, eine Art Realschule (auf 4 Schuljahre), und erweiterten den auch von den Zöglingen der lateinischen Schulen besuchten mathematischen Unterricht. Diese Reformen datiren sich vom Jahr 1843. Andererseits verordnete ein K. Erlaß vom 23. Mai 1845 eine Maturitätsprüfung in allen Fächern des Gymnasialunterrichts; sie muß vor einer Centralcommission gemacht werden, welche jedes Jahr ihren Bericht an das Ministerium des Innern zu schicken hat. Man hatte Grund zu erwarten, daß das Gebäude bald seinen Schlußstein erhalten werde, als dieser Anfang, welcher schon im Jahr 1852 bedeutende Abänderungen erlitten hatte, vom Ministerium Van Reenen plötzlich unterdrückt wurde. Man sagte, er werde durch das nächste Gesetz wiederhergestellt werden. Aber ist dieses Gesetz in so naher Aussicht? Wie dem auch sei, der Eifer der Professoren sucht den Fehler in den Einrichtungen gut zu machen; aber man mag thun, was man will, die Organisation eines großen Theils der kleinen lat. Schulen ist und wird nothwendig immer sehr unvollständig bleiben. Denn wie soll man es anders machen, wenn es Schulen giebt, die nur einen Rector und Professor in Einer Person zählen, bei 3, 5, 7, 8, ja 15 bis 20 Schülern? Hier könnte Holland sich Belgien zum Muster nehmen, wo der Unterricht in den alten Sprachen vielleicht weniger vorgeschritten ist, wo man aber jedenfalls, wenn man das Studienwesen im ganzen und die Zweckmäßigkeit des allgemeinen Planes betrachtet, seit der Centralisation von 1850 und der Gründung der gewerblichen Mittelschulen Riesenschritte gemacht hat. Man darf übrigens nicht vergessen, daß der Gymnasialunterricht nicht bloß die Bestimmung hat, die jungen Leute auf die Universitätsstudien vorzubereiten; aber auch zu den akademischen Vorlesungen muß man doch etwas mehr mitbringen, als eine gewiße Kenntnis der alten Sprachen, so kostbar dieser Besitz auch sein mag.

a) Die Mittelschulen werden eingetheilt in eigentliche lateinische Schulen, die gemäß dem K. Erlaß vom 6. Oktbr. 1843 eingerichtet sind; in provisorische und in definitive Gymnasien. Diese Anstalten sind mehr oder weniger vollständig, aber alle auf denselben Grundlagen errichtet. In der einen findet man einen Fachlehrer für Mathematik, Professoren für die lebenden Sprachen, sogar das Hebräische wird in mehreren Schulen gelehrt; in einer andern ist nur ein Rector, höchstens mit einem Aspiranten. Wie zur Zeit, wo H. Cousin seine Reise machte, der in der Schule im Haag einen einzigen Professor in jeder Classe fand, welcher alle Fächer des Lectionsplanes mit Ausnahme der Mathematik zu lehren hatte, und in der Schule zu Utrecht hingegen das Fachlehrer-System bis aufs äußerste getrieben sah: so bestehen noch heute, was innere Einrichtung und Ausdehnung des Unterrichts betrifft, mancherlei

Verschiedenheiten. — In den Hauptgymnasien, wie im Haag, in Amsterdam, Utrecht, sind gewöhnlich 5 lat. Classen; meistens bleiben die Schüler in Prima (Rhetorik) die doppelte Zeit; es sind also im ganzen, wie man sieht, 6 Studienjahre; H. Cousin traf in der Prima einiger Anstalten drei Ordines, wo der Unterricht in der Art stufenmäßig fortschritt, daß die Schüler nach und nach lernten selbständig zu arbeiten und sich so auf das Universitätsleben vorbereiteten. In der ersten Abtheilung wurden wöchentlich Compositionen, sogen. Hebdomadarien, ausgearbeitet; in der zweiten monatlich, in der dritten endlich gab man nur allgemeine Anleitungen. Der Unterricht bestand mehr in Besprechungen als in eigentlichen Lectionen. Diese Methode förderte aufs kräftigste die Entwicklung jedes Individuums nach seiner eigenthümlichen Bestimmtheit und Anlage; der Unterricht wurde so ein treffliches Erziehungsmittel und bildete ganz tüchtige junge Leute heran. Aber man darf nicht übersehen, daß man auf solche Weise nur da verfahren kann, wo die Schülerzahl beschränkt ist. Die Dinge haben sich seither nicht merklich verändert, und man darf sich dazu Glück wünschen, weil ein solcher Unterricht der allerbeste ist, sobald er vernünftigerweise angewendet werden kann. Die Bevölkerung der lat. Schulen ist immer noch sehr klein, besteht aber im allgemeinen aus geistig aufgeweckten Zöglingen, die wissen, was arbeiten ist.

Die gelehrte Laufbahn ist daher nicht übersetzt wie in andern Ländern, und die jungen Leute, welche sie betreten, haben weniger Täuschungen zu befürchten. — Die Schüler haben morgens 3 Schulstunden, ebenso viel 4mal des Nachmittags (in den 3 Wintermonaten nur 2). Die Vacanzen dauern 6 Wochen, und werden so gut wie möglich nach den örtlichen Verhältnissen vertheilt. (Erlaß von 1815.) Im Jahr 1857 lehrte man in 17 lat. Schulen nur die von der organischen Verordnung vorgeschriebenen Fächer, nämlich: Lateinisch und Griechisch, Elementarmathematik, Geschichte und Mythologie; es fand kein besonderer Unterricht in der Muttersprache statt; in 5 andern wurde dieser ertheilt; 2 fügten noch das Französische hinzu, 3 das Deutsche, 2 das Englische und 2 das Hebräische. Bloß in 2 Schulen lehrte man Naturgeschichte. — Auf allen provisorischen Gymnasien wurden die 4 eben genannten lebenden Sprachen gelehrt, auf 3 Naturgeschichte und italienische Buchführung. — Die definitiven Gymnasien endlich unterrichteten gleichfalls in den 4 lebenden Sprachen; in Dortrecht lehrte man außerdem Italienisch; auf 5 Gymnasien Hebräisch; auf 8 Naturgeschichte; auf 3 Buchhaltung. Hiezu kam noch in Rotterdam und Maastricht der Unterricht in den Handelswissenschaften; in der letztern Stadt und in Deventer: Chemie und Mechanik; Linearzeichnen auf 2 Gymnasien und in 1 Schönschreiben. Ueberall waren 2 Afdeelingen (Abtheilungen); die eine umfaßte die lateinischen Classen, die andere, wie in Belgien, die gewerblichen, und erstreckte sich wo möglich auf 4 Schuljahre; aber nur in Bois-le-duc (Herzogenbusch) und in Maastricht war der Unterricht der 2. Afdeeling vollständig organisirt und von der ersten getrennt.

b) Ein Inspector der lateinischen Schulen ist dem Ministerium des Innern beigegeben. Es giebt kein besonderes Lehrerseminar für die Bildung der Professoren in den Mittelschulen. In dieser Beziehung, wie auch bei den Besoldungen, dem Schulgeld &c., finden in Holland ungefähr dieselben Verhältnisse statt, wie in Belgien vor der Verkündigung des Gesetzes vom 1. Jun. 1850. Es hätte keinen Werth, Unterschiede von geringerem Belang des nähern zu besprechen (s. d. Art. Belgien).

B. Statistik. Stand der lat. Schulen und Gymnasien während des Schuljahres 1857—58.

Provinzen.	Lateinische Schulen.	Provisorische Gymnasien.	Definitive Gymnasien.	Zahl der Professoren.	Zahl der Schüler in der 1. Abth.	Zahl der Schüler in der 2. Abth.	Gemischte Schüler.	Gesammtschülerzahl in jeder Provinz.	Bevölkerung der Städte, die lateinische Schulen 2c. besitzen.
Nordbrabant	10	1	1	31	166	48	—	214	75,402
Geldern	9	1	4	42	169	78	—	247	101,251
Südholland	2	—	7	57	221	122	23	366	203,516
Nordholland	1	2	2	25	101	62	4	167	314,810
Seeland	—	—	2	7	25	8	—	33	23,185
Utrecht	2	—	—	12	96	—	—	96	60,090
Friesland	5	1	1	17	108	8	—	116	60,061
Oberyssel	4	2	1	27	101	118	—	219	61,641
Gröningen	—	—	2	12	67	21	33	121	40,653
Drenthe	—	—	2	6	30	38	11	79	11,907
Limburg	—	—	1	16	54	94	—	148	27,925
Gesammtsumme:	33	7	23	252	1138	597	71	1806	980,441

Im Jahr 1817 gab es 68 lat. Schulen in den nördl. Provinzen des ehmaligen Königreichs der Niederlande; von 1831—1835 in dem ganzen gegenwärtigen Königreich 62 (1831 mit 1315 Schülern, 1835 mit 1255); im Jahr 1848 betrug die Zahl der lat. Schulen 71 mit 1888 Schülern (1563 in der 1. Afdeeling, 325 in der 2.); 1849 aber 70 mit 1887 Sch. (beziehungsweise: 1500 u. 387); da mehrere Schulen keine Zöglinge mehr hatten, so sind sie nach dem Tod ihres Rectors aufgehoben worden. Der urtheilsfähige Leser wird aus diesen Ziffern und aus diesen Zusammenstellungen mehr als einen lehrreichen Schluß ziehen. In einigen Provinzen sind alle gelehrte Studien in großen Lehranstalten concentrirt, wie in Limburg und dem Athenäum zu Maastricht, einer vollständigen, tüchtig organisirten Schule mit 16 Professoren; in andern ist alles zersplittert und die Geringfügigkeit der Hülfsmittel der kleinen Schulen ist ein Hindernis für einen wirklichen Fortschritt im Geiste des Jahrhunderts. Man wird auch nicht unbemerkt lassen, daß die Ziffern der Schüler der 1. u. 2. Abtheilung sich umgekehrt verhalten wie die in Belgien.

Limburg besitzt Lehranstalten, die in der obigen Tabelle nicht aufgeführt sind: das königl. Collegium in Roermond (mit Pensionat und kathol. Religionsunterricht); die Gewerbeschule zu Venloo und endlich die Schule zu Herzogenrath (Roldüc) an der preußischen Grenze. Diese letztere Anstalt, 1831 von H. van Bommel, Bischof von Lüttich gegründet (s. d. Art. Belgien), war ursprünglich ein Priesterseminar; nachdem seit der Unterzeichnung des Vertrages der 24 Artikel von 1839 dieser Theil Limburgs mit Holland vereinigt worden ist, gehen die Priesterzöglinge nach St. Trond. König Wilhelm II. wollte aber eine Schule, die einst auf dem ihm wieder zugefallenen Gebiet geblüht hatte, nicht untergehen lassen. „Je vous maintiendrai" rief er mit den Worten des Wahlspruchs seines Hauses aus, als er 1851 Herzogenrath besuchte. So ist denn wieder eine große Schule in den prächtigen Gebäuden der ehemaligen Abtei Roldüc eingerichtet worden, kraft einer dem Bischof von Roermond ertheilten Concession. Sie umfaßt ein Priesterseminar (6 Humanitäts- und 2 Philosophie-Classen), ein in 2 Abtheilungen getheiltes Erziehungs-Institut mit je 4 Studienjahren (eine Abth. deutsch, die andere holländisch); endlich ein Lehrerseminar. Der Unterricht ist, was die Fächer des eigentlichen Mittelschul-Unterrichts betrifft, so vollständig als in den belgischen Athenäen. Es werden überdies noch Philosophie, griechische und römische Antiquitäten und italienische Sprache gelehrt, letztere bloß facultativ. Das Lehrpersonal besteht aus 25 Personen, ohne die Zeichen-, Musik- und Turnlehrer. Im Jahr 1851 zählte man 300 Schüler in der humanistischen Abtheilung; 126 im Institut (86 Deutsche und 40 Holländer) und 30 Lehramts-Zöglinge. Die humanistischen Zöglinge gehen nach ihrem

Austritt meistens nach Löwen oder Münster zur Vollendung ihrer Studien. — Wir bemerken noch, daß es besonders in Nordbrabant und Geldern viele Privat-Pensionate giebt. — Oeffentliche Schulen für höhere Mädchenbildung sind nicht vorhanden.

C. Verschiedene Nachweisungen. a) Unterricht. Die am meisten gebrauchten Grammatiken sind die von Dorn Seiffen (Professor in Amsterdam), von Bake, Zumpt und Madvig; wir begegnen seltener den Namen: Vossius, Weytingh und Bröder. Weytingh, Dörring, Bake und Reitz werden vorzugsweise für die Composition benutzt. Man bedient sich vielfach der kleinen Wörterbücher von Scheller und Kärcher, übersetzt von Bosscha; hie und da gebraucht man auch Georges, Noël, Kärcher, ed. Terpstra, den großen Scheller, Petiscus u. s. w. — Die amtlichen Berichte der Jury führen Klage darüber, daß man öfters zwei oder drei Grammatiken in derselben Anstalt findet und daß die Schüler am Ende ihrer Studien gewöhnlich mehr Correctheit in ihren Compositionen zeigen, als Verständnis der lateinischen Eleganz. Die in den obern Classen am häufigsten erklärten Schriftsteller sind: Sallust und Cicero (orationes selectae, de amicitia, de senectute, de officiis); Ovids Metamorphosen; Virgils Aeneïde; die Oden und seltener die Satiren und Episteln des Horaz, ausnahmsweise Livius und Tacitus. Noch vor einigen Jahren wurden die Prosaiker mit mehr Sorgfalt erklärt als die Dichter; man schien sich ziemlich wenig mit Prosodie und Metrik zu beschäftigen. Der Gradus ad Parnassum war nicht unter den Schulbüchern. Jetzt hat ein merklicher Fortschritt stattgefunden und in den rhetorischen Classen wird es allmählich zur Sitte, holländische Uebersetzungen in Versen mit den alten Originalen zu vergleichen (z. B. die Metamorphosen von Bilderdijk, die Oden des Horaz von Van Winter; die Aeneïde von Frau Van Streek), und den Schülern die Gesetze des holländischen Versbaus zu zeigen, während man sie zu gleicher Zeit in der Kenntnis der Prosodie und des Rhythmus der lat. Sprache befestigt. — Andererseits legt man hier mehr Werth darauf als in Belgien, lateinisch zu schreiben und zu sprechen. — Wenn man im Griechischen zwei Jahre mit der Erlernung der Formen zugebracht hat, so verwendet man zwei weitere meistens auf die Uebersetzung Homers und Xenophons, wobei man zugleich die Syntax kennen lehrt; in der rhetorischen Classe macht man den Schluß mit der Erklärung irgend einer Tragödie. Manchmal wird auch ein Stück von Isokrates oder Lysias, bisweilen einer der biographischen Dialogen Plato's in den Lectionen vorgenommen. Man vernachläßigt die Accentlehre nicht; ebenso wenig die Prosodie, wenn Dichter erklärt werden. — Mehr methodisch und stufenmäßig angeordnet als reich an Abwechslung, ist der Unterricht der holländischen Professoren gediegen und trägt seine guten Früchte, wie die meisten akademischen Dissertationen schon durch ihre Form beweisen. Man bemüht sich schon in den lateinischen Schulen, den Zöglingen Interesse für die Schriften der Alten einzuflößen, indem man ihnen in übersichtlicher Form die Kenntnis der Geschichte ihrer Literatur beibringt. Das Handbuch von Weytingh in lateinischer Sprache ist im ganzen Lande beliebt. Als ein geachtetes Hülfsmittel zur Beendigung der Schulstudien wollen wir noch anführen die Rhetorica contracta von Vossius; die Praecepta stili bene latini von Scheller, und vom gleichen Schriftsteller: Inleiding tot het lezen van de Schriften der Ouden (d. i. Einleitung in das Lesen der Schriften der Alten). — Mit dem Unterricht in der Muttersprache ist es nun Ernst geworden, nachdem er lange in die zweite Linie zurückgestellt gewesen war. In der Mathematik bleibt noch viel zu thun. Alte Geschichte und Geographie, Mythologie und Antiquitäten werden aufs engste mit dem Studium der Literatur verbunden, und man kann sich darüber nur freuen. Die vaterländische Geschichte endlich wird immer mehr getrieben. Aber immer noch kann mit Wahrheit gesagt werden, daß mancher Volksschüler besser vertraut ist mit der modernen Welt in den Verhältnissen, in denen er zu wirken berufen ist, als seine vorgerücktesten Mitschüler aus der lat. Schule. Für Holland, das immer mehr deutsche Ideen in sich aufzunehmen scheint, wäre hier alles zu gewinnen, wenn es sich von dem Geiste durchdringen ließe, in dem die Organisation der Gymnasien in den meisten Bundes-

staaten durchgeführt worden ist. Es ist merkwürdig, wie dieses praktische und auf das Wirkliche gerichtete Volk so lange Zeit an dem Vorurtheil hängen konnte, der realistische Unterricht sei möglichst zu beschränken, während doch der humanistische sich nur begreifen läßt als harmonische Bildung der verschiedenen menschlichen Fähigkeiten und als Vorbereitung für das spätere Leben und die künftigen Studien! Die Augen gehen den Leuten jetzt auf; aber es scheint, Holland sei auf seinen alten philologischen Ruhm so stolz geblieben, daß es diejenigen, welche es dazu bestimmte, die Ueberreste desselben zu erhalten und seine Tradition fortzupflanzen, vor jeder profanen Berührung und vor jeder Zerstreuung schützen wollte.

b) Es bleibt uns noch übrig mehrere, sehr verschiedene Fachschulen zu erwähnen, die sich mehr oder weniger auf das Niveau des Unterrichts in den Mittelschulen erheben, oder es sogar übersteigen, ohne sich, äußerlich wenigstens, mit den akademischen Anstalten zu vermischen. — Der Unterricht in der Armee ist auf allen Stufen organisirt: für die Kinder der Soldaten und Militärbeamten jedes Grades (instructie-bataillon: 736 Zöglinge im J. 1857; man lehrt dort die malaiische Sprache für diejenigen, welche sich auf den Dienst in Ostindien vorbereiten); für die Landwehr (3587 Sch. im J. 1857); für Unteroffiziere (in dem wissenschaftlichen Cursus 70 Sch. 1857); dann kommen: die königl. Militärakademie (322 Cadetten 1858—59); das königl. Marineinstitut in Willemsoord (131 Zöglinge) und die Bootsmannschule zu Vliessingen (49 Zöglinge). Es giebt noch mehrere andere Seemannsschulen. — Auf der königl. Akademie zu Delft (203 Zögl.) werden Ingenieure und Beamte für die Colonialverwaltungen gebildet. Dies ist eine höhere Lehranstalt, vortrefflich eingerichtet wie alles, was den unmittelbaren Bedürfnissen des Landes entspricht. — Militärarzneischule, Kliniken, Thierarzneischule, nichts von all dem fehlt Holland. Gröningen besitzt eine Ackerbauschule, Amsterdam (wie Antwerpen in Belgien) ein Institut für Handel und Industrie. — Die Taubstummenanstalt in Gröningen genießt eines verdienten Rufes; 1857—58 zählte sie 143 Zöglinge (110 wurden unentgeltlich unterrichtet, 27 bezahlten 10—50 fl., 6 bez. 100 fl. und darüber). Zwei andere Institute derselben Art befinden sich in St. Michelsgestel und Rotterdam, und hatten in derselben Zeit 80 und 40 Zöglinge. Diese von Commissionen verwalteten Anstalten werden hauptsächlich durch freiwillige Beiträge unterhalten; sie dürfen auch Vermächtnisse und Schenkungen annehmen. Die deutsche Methode wurde darin hauptsächlich angewendet, wie man aus dem neulich erschienenen Handbuch sehen kann: „Spraak en Lesoefeningen ten Dienste van doofstumme Kindren." (Sprach- und Leseübungen zum Dienste von taubstummen K.) Das Blindeninstitut in Amsterdam verdient auch erwähnt zu werden. Es hatte von 1857—58 nicht weniger als 65 Zöglinge (36 Knaben, 29 Mädchen). Wie bei den Taubstummen geht auch hier der gewerbliche Unterricht Hand in Hand mit der eigentlichen Schulbildung. Mit der Anstalt ist ein Asyl für solche arme Blinde verbunden, welche nach dem Austritt aus der Anstalt außer Stand sind für ihre Bedürfnisse zu sorgen. — Die Regierung hat endlich einen regelmäßigen Unterricht angeordnet in den Gefängnissen für Verbrecher, in den Verwahrungshäusern und Verhaftlocalen. Unter 17,869 Gefangenen im Jahr 1857 nahmen 2972 am Unterricht theil. 8390 wurden für hinreichend unterrichtet angesehen, 6507 wegen Alters und Krankheit dispensirt. 42 Lehrer waren in den bürgerlichen und Militär-Gefängnissen angestellt.

c) Die eigentlichen Athenäen in Amsterdam (118 Zöglinge 1857—58) und Deventer (32 Zöglinge) sind nach der Beschaffenheit des darin ertheilten Unterrichts wirkliche kleine Universitäten. Man kann sagen, daß sich Deventer z. B. zu den 3 Staatsuniversitäten Leyden, Gröningen und Utrecht verhält wie eine kleine lateinische Lehranstalt zu einem großen Gymnasium; Franeker, Harderwijk haben auch ihre Athenäen. Es sind dies mit Ausnahme des Athenäums zu Amsterdam (bekannt unter dem Namen Athenaeum illustre), welches für eine so große Stadt unentbehrlich ist, nur noch Ueber-

reste eines vergangenen Glanzes. Sie mögen nützlich sein, ausgezeichnete Männer besitzen, sich mit geringen Mitteln erhalten, aber diese Zersplitterung der Kräfte, die vereinigt sich immer verdoppeln, diese Isolirung bleibt immer zu bedauern. Zum Beweis dürften wir nur eine Untersuchung der 3 großen niederländischen Universitäten anstellen. Sed non est hic locus.

D. Schlußbemerkungen. Der §. 2 des Reformentwurfes, der 1829 ausgearbeitet wurde, aber infolge der Ereignisse, welche die von den Mächten 1815 gezeichnete Karte des Königreichs der Niederlande zerrissen, wieder eingeschlafen ist, lautet so: „Der Unterricht in der Mittelschule hat den dreifachen Zweck: die jungen Leute auf die akademischen Studien vorzubereiten, die Bedürfnisse einer sorgfältigen Erziehung für diejenigen zu befriedigen, welche keine akademischen Grade wollen; endlich aber denjenigen nützliche Kenntnisse mitzutheilen, welche sich dem Handel, den industriellen und mechanischen Gewerben oder andern der bürgerlichen Gesellschaft nützlichen Künsten widmen wollen." Belgien, das nach 1830 alles neu zu gestalten hatte und das mehr Gewerbe- als Handel treibend, die angewandte Wissenschaft mehr nöthig hat als sein Nachbar, die Schiffahrt ausgenommen, hat diese Gedanken nie aus dem Auge verloren und sie endlich durch die Gesetzgebung ins Leben eingeführt. Die guten Köpfe in Holland haben ihren Werth auch ihrerseits begriffen, und nach und nach Fortschritte in diesem Sinne angeregt und verwirklicht; aber zur Stunde ist es noch nicht gelungen, einen einheitlichen Plan durchzuführen. Holland besitzt einen vortrefflichen Volksunterricht und Universitäten, die im allgemeinen sich ihres alten Rufes würdig zeigen, aber in ihrem Aufschwung so lange gehemmt sein werden, als der Unterricht in der Mittelschule nicht durch ein Gesetz vervollständigt und mit den berechtigten Bestrebungen des Jahrhunderts in Einklang gesetzt sein wird. Wenn auch eine Regierung die Freiheit des Unterrichts in kleinerer oder größerer Ausdehnung verkündigt hat, so muß sie doch, besonders wenn sie sich das Recht vorbehält sich der Fähigkeit und sonstigen Brauchbarkeit der Lehrenden zu versichern, durch Musteranstalten für die Befriedigung der Bedürfnisse aller Classen sorgen. Gerade deswegen ist eben jetzt die Frage über den mittleren Unterricht eine Lebensfrage in Holland. Wenn man wirklich tüchtige Erfolge will, so darf man nicht auf die Verfassung sich stützend, die Gemeinden ihren eigenen Hülfsmitteln überlassen, um die Concurrenz auszuhalten; man muß durchaus verlangen, daß die kleinen, ungleich über das Land vertheilten lat. Schulen verschwinden, um Progymnasien, wo diese ein Bedürfnis sind, hauptsächlich aber um Anstalten Platz zu machen, die den Mittelschulen Belgiens oder den Real- und Bürgerschulen Deutschlands entsprechen. Man unterhalte eine Anzahl Gymnasien, aber man gebe ihnen eine tüchtige Einrichtung, man mache sie vollständig, so daß sie das Ideal der Männer von 1829 verwirklichen. Der Unterricht im Lateinischen und Griechischen wird nichts dabei verlieren und der stetige Zusammenhang zwischen den 3 Stufen im Unterrichtswesen wird nicht mehr unterbrochen sein. Wenn man heut zu tage die Zahl der Schüler in den lat. Schulen mit der Bevölkerung der Städte vergleicht, welche diese Anstalten unterhalten (ohne von den andern Städten zu sprechen), so staunt man über das Misverhältnis und kommt zu dem Schluß, daß ein großer Theil der bürgerlichen Einwohner sich mit dem Volksunterricht begnügt; dies ist zu bedauern. Denn wie der Primärunterricht aus den oben entwickelten Gründen nicht zu hoch gesteigert werden darf, so soll auch die vermögliche Classe nicht unter die ihr gebührende Stufe geistiger Bildung herabsinken. Eine starre Abgrenzung in der Bildung der einzelnen Volksclassen käme einer Kasteneintheilung gleich und wäre gefährlich. Stetige Abstufung gehört daher wesentlich zu einem nationalen Erziehungssystem und um dieselbe herzustellen giebt es kein anderes Mittel, als die Volkserziehung durch einen Zusatz allgemeiner Bildung und die classische durch eine praktische Beigabe zu ergänzen. Das Bindeglied liegt in einer verständigen Organisation des mittleren Unterrichts.

III. Diese Wahrheiten scheinen in dem Großherzogthum Luxemburg wohl begriffen

worden zu sein, welches, obgleich unter dem Haus Oranien-Nassau stehend, doch seine besondere Gesetzgebung und Verwaltung hat, was es seiner Stellung im deutschen Bund verdankt. Der öffentliche Unterricht ist dort in tüchtiger Weise organisirt und zwar für alle Classen der Gesellschaft, cuique suum. Man kann hier keine Universitäten unterhalten, aber der Unterricht in dem Athenäum zu Luxemburg (etwa 370 Zögl.) geht weit genug um die jungen Leute auf die Candidatur in der Literatur und in den exacten Wissenschaften vorzubereiten; die Diplome werden von einer Localjury ausgestellt, welche sich nach dem belgischen Programm richtet. Das Athenäum selbst (20 Professoren und 4 Repetenten) ist ebenso vollständig als die guten preußischen Gymnasien. Diekirch hat ein Progymnasium (8 Professoren und 4 Repetenten, 4 Classen); Echternach besitzt eine lateinische und eine Realschule, wie auch eine Ackerbauschule. — Ein Lehrerseminar bildet die künftigen Volksschullehrer. — Eine oberste Commission für den öffentlichen Unterricht mit einem beständigen Ausschuß überwacht und leitet das Ganze. Die Aufsicht ist ungefähr eingerichtet wie in Belgien, und wie hier haben auch in Luxemburg die holländischen Traditionen tiefe Spuren in dem Volksunterricht zurückgelassen. Die gemeinschaftliche Sprache und die täglichen Berührungen mit den Deutschen äußern übrigens seit einigen Jahren auch einen merklichen Einfluß auf den Luxemburgischen Charakter. Dr. **Alphons Le Roy, Prof. zu Lüttich.**

Das gemischte Schulsystem*) in den Niederlanden. Je durchgreifender der Einfluß sein muß, welchen das Verschwinden des confessionellen Elements aus der Volksschule nach und nach auf das Volksleben gewinnen wird, desto sorgfältiger werden wir die holländischen Erfahrungen über das System der gemischten Schulen zu beachten haben.

Es ist über den Werth der seit 1806 angenommenen Einrichtung noch so wenig Uebereinstimmung vorhanden, daß erst in den letzten Jahrzehnten der Kampf recht entbrannt ist; und wenn auch die groenistische Opposition im Jahr 1857 eine entschiedene Niederlage erlitten hat, so ist die Entscheidung damit noch nicht gegeben. So schroff die Principien in solchen Fragen einander entgegentreten, eben so aufmerksam werden die Wirkungen des bezeichneten Systems ins Auge gefaßt werden müßen. Sollen indes einzelne markirte Ergebnisse aufgezählt werden, so stellt sich hier vor allem die Schwierigkeit entgegen, daß man den Einfluß der Schule auf das Leben, auf den sittlich-religiösen Zustand eines Volks nicht ausscheiden kann von dem Einfluß, welchen sonstige Factoren auf das Volksleben haben. Auch ist ein Zeitraum von 3 Jahren viel zu kurz, um den Einfluß des Gesetzes vom Jahr 1857 schon bemessen zu lassen. So hat man auf die Ergebnisse der Periode von 1806—1856 zurückzugehen, und dies wird um so eher genügen, als aus dem neuesten Stand dieselben Resultate nur in verstärktem Maße sich entwickeln müßen.

Vergegenwärtigen wir uns die Umstände, welchen die Verordnung vom 3. April 1806 ihre Entstehung verdankt. Hatte bisher der reformirte Geist in den Niederlanden auch die Schulen unbedingt beherrscht, so war im 18ten Jahrhundert das Interesse für das kirchliche Bekenntnis auch hier gesunken. Die deistische Auffassung der christlichen Wahrheit hatte keinen Raum für kirchliches Leben oder kirchliche Einrichtungen. Dagegen war der kleinen römisch-katholischen Bevölkerung aus der politischen Bewegung im Jahr 1795 Gleichheit der bürgerlichen Rechte erwachsen, und diese Minderheit konnte sich nicht besser schützen, als indem sie eine Ordnung willkommen hieß, welche der öffentlichen Schule den ursprünglich reformirten Charakter nahm und den Katechismus so wie jeden confessionellen Unterricht aus der Schule verbannte. Einen Theil des städtischen Bürgerstandes berührte die Maßregel wenig; er empfieng seinen Unterricht vielfach

*) Bei der Wichtigkeit der Frage, ob die Schule confessionslos sein könne, halten wir eine Darstellung des gemischten Schulsystems in Holland, von einem Standpuncte aus gegeben, welcher von dem des vorigen Artikels abweicht, für eine nothwendige Ergänzung und verweisen zugleich auf den Art. Confessions- und Communalschulen. D. Red.

in Privatschulen der zweiten Classe, welche eben so wie die vielen kirchlichen Armenschulen (Diakonieschulen) und andere noch Jahrzehnte hindurch den confessionellen Charakter bewahrten und den Gebrauch der Bibel und christliche Ermahnung nicht versäumten. Zunächst wußte man ohnehin die Gleichstellung der Parteien fast nur auf dem Papiere, die reformirte Kirche hoffte noch lange ihr altes Uebergewicht hauptsächlich durch Bildung der weitaus meisten Lehrer zu behaupten. So wirkte einerseits die Interesselosigkeit des damaligen Zeitgeistes für kirchliche Bestrebungen, andererseits der bei vielen lebendige Trieb, eine Verschmelzung der ganzen Nation in religiöser und bürgerlicher Hinsicht zu Einem Ganzen zu bewirken, zusammen, um die Entstehung der confessionslosen Schule in den Niederlanden möglich, ja erwünscht zu machen.

Das angenommene Princip führte aber bald weiter, als die Mehrzahl sich wohl gedacht hatte. Die Entwicklung der Sache war etwa folgende: Die Bibel behauptete anfangs noch ihre Stelle in den Communalschulen. Erst ums Jahr 1816 begann sie aus den Schulen zu verschwinden. Zunächst war man, nach der Vereinigung der Niederlande mit Belgien, im allgemeinen damit zufrieden, die Bibel ausschließlich in die Abendschule verwiesen zu haben. Als aber die Abendschule auch von römischen Kindern besucht wurde, mußte die Bibel auch hier weichen, — man las sie ein- oder zweimal in der Woche in einer halben oder Viertelstunde nach den gewöhnlichen Schulstunden mit denen, welche es begehrten. In solcher Art wurde das Bibellesen z. B. durch einen Beschluß des Gouverneurs für die Provinz Nordholland im Jahr 1821 geregelt. Nach dem Jahr 1830 schien man einen bessern Weg einschlagen zu wollen, wie denn im Jahr 1835 die Provincialschulcommission zu Groningen in einem Circular an ihre Lehrer schrieb: „Die Bibel soll gelesen, durch katechetische Fragen erklärt und von dem Lehrer aufs Leben angewendet werden.“ Im Jahr 1842 wurde an diesen Beschluß wieder erinnert, aber — gerade von da an verschwand die Erwähnung des Bibellesens gänzlich, ja es erfolgte bald eine Verordnung des Gouverneurs von Südholland, durch welche der Gebrauch der Bibel „auch in den ausschließlich von protestantischen Kindern besuchten Schulen“ verboten wurde. Wo etwa Versuche entgegengesetzter Art gewagt wurden, hatten sie für die betreffenden Lehrer immer Unannehmlichkeiten zur Folge. So wurde im Jahr 1853 ein Schullehrer in der Provinz Utrecht durch Beschluß der Provincialstände suspendirt, „weil er die Bibel während der gewöhnlichen Schulzeit zum Lesen, zum Vorlesen und sodann zum Auslegen des Gelesenen gebraucht habe.“ Der Gebrauch der Bibel in der Schule findet gegenwärtig nur noch als löbliche Ausnahme in ganz protestantischen Gemeinden statt.

Langsamer gieng es mit der biblischen Geschichte. Der Widerstand gegen dieselbe datirt vom J. 1830. Damals waren es z. B. in Südholland die Römischen, welche gegen das Lesen der Jahre lang gebrauchten Bücher der biblischen Geschichte auftraten. Unmittelbar wurde ihr Verlangen nicht berücksichtigt, dafür aber, um Mishelligkeiten zu verhüten, die Erklärung des Gelesenen in der Weise beschränkt, daß die Frucht des Unterrichts großentheils verloren gehen mußte. Damit begnügte man sich aber nicht. Eine im J. 1842 an die Provincialstände gerichtete Adresse der Erzpriester der Diöcese klagte, daß durch den Unterricht in der biblischen Geschichte die verbürgten Rechte der römischen Bevölkerung verletzt würden. Obwohl auch dieser Eingabe keine offene Folge gegeben wurde, nahm doch die Abschaffung der biblischen Geschichte einen schnellen Verlauf. Wo es nicht von selbst geschah, genügte ein freundlicher Rath von Seiten des Schulaufsehers oder des Bürgermeisters. So wurde z. B. in einer Gemeinde Gelderlands, in welcher unter etwa 200 Knaben 15—20 römische sich befanden, der Unterricht in der biblischen Geschichte auf das Begehren des Pastors aufgegeben. An andern Orten schickte man die römischen Kinder vor dem Beginn dieses Unterrichts nach Hause, wodurch die gemischte Schule sofort in eine specifisch protestantische umgewandelt wurde. Im J. 1853 schrieb eine Synodalcommission der ref. Kirche in einem Kirchenvisitationsberichte: „Es ist allbekannt, daß einige bürgerliche Auctoritäten und selbst Schulaufseher

aus Nachgiebigkeit gegen die Forderungen der römisch-katholischen Geistlichkeit und des verkehrten Liberalismus öffentliche Lehrer ersuchen, ja ihnen befehlen, die biblische Geschichte abzuschaffen . . . . Die Schwächung des christlichen Elementes in den öffentlichen Schulen der meisten Provinzen hat denn auch auf beunruhigende Weise zugenommen." Es findet demnach die biblische Geschichte nur noch hin und wieder in der Schule Raum. Wo sie aber behandelt wird, ist sie mit wenigen Ausnahmen nicht angesehen als Geschichte der Führungen Gottes mit dem sündigen Menschengeschlecht, als ein Spiegel für Herz und Leben, sondern als Sammlung von Biographieen und nachahmungswerthen Beispielen. Die Anschauung, als gehöre biblische Geschichte überhaupt nicht zu den Lehrfächern der Volksschule, gewinnt immer mehr Boden.

Kann man diese Entwicklung nur als eine folgerichtige erkennen, muß man es aber ebenso aufs stärkste beklagen, daß unter dem Titel des confessionellen Elementes auch die Anhaltspuncte des christlichen zur Schule hinaus getrieben werden, so sind die vor Augen liegenden Zustände der Schulen in diesem Stücke höchst betrübend.

So gewiß die Bekanntschaft mit der heiligen Schrift für das protestantische Bekenntnis grundwesentlich ist, so tief einschneidend ist die Entfernung derselben aus der Schule für unsre protestantische Jugend. Die Bibel fängt für die große Mehrzahl des protestantischen Volks an ein fremdes Buch zu werden. Viele meinen, sie können dieselbe doch nicht verstehen, andere, nur für Theologen vom Fach habe sie einen Werth; wieder andere benützen sie nur, um die Texte in der Kirche nachzuschlagen; die alte Sitte des Hauses, jeden Tag mit gemeinschaftlicher Lesung und Betrachtung eines biblischen Abschnittes anzufangen und zu beschließen, verschwindet immer mehr. Niemand wird sich darüber wundern, wenn er bedenkt, daß mehr Ortschaften zu finden sind, in welchen seit 40 Jahren nichts für den biblischen Unterricht gethan wurde, als solche, in welchen das auf rechte Weise geschehen ist. — In Beziehung auf biblische Geschichte finden wir eine traurige Unwissenheit, besonders wo es auf das Verständnis des inneren Zusammenhangs der Ereignisse ankommt. Daraus erklärt sich denn auch die unzureichende, zusammenhangslose Erkenntnis der einfachsten christlichen Begriffe, worüber man sich um so mehr verwundern muß, als in unsrem Lande früher tiefe und lebendige religiöse Erkenntnis fast allgemein war. Diese Klagen bestätigen nicht nur Stimmen aus der Kirche heraus, wie z. B. der Prediger van Koetsveld schrieb: „Das christliche Princip ist in unsern öffentlichen Schulen nach und nach durch Fictionen und Theorieen dergestalt in den Hintergrund gedrängt, daß es bei dem feindseligen Geist in Schulcommissionen und Schulaufsehern nur noch hin und wieder aus Nachsicht zugelassen wird." Aehnlich lautet der Ausspruch der Synodalcommission vom J. 1856, welche unter anderem sagt: „Eine der Hauptursachen vieler beklagenswerther Uebelstände liegt in dem großen Mangel an gesunder und tüchtiger religiöser Erkenntnis und wahrhaft christlicher Bildung. Dieser Mangel, welchem man nicht nur unter den geringern sondern auch unter den ansehnlicheren, ja selbst unter den feingebildeten Mitgliedern unsrer Gemeinden nicht selten begegnet, ist mit unsrer Zeitrichtung aufs engste verbunden." Dieselbe Beschwerde, und mit besonderer Beziehung auf die Schule, führt auch der eifrigste Vertheidiger des gemischten Schulsystems, der Redacteur des „Wecker", wenn er die Einwendung bespricht, welche man seiner Forderung, die biblische Geschichte in den gemischten Schulen beizubehalten, entgegensetzen könnte. Da heißt es in der Numer vom 30. April 1857: „Sind die Lehrer im allgemeinen im Stande, die gewünschte Anleitung in der Art zu geben, wie es die Volksschule erheischt? Wir müßen diese Frage verneinen. Wo findet man gegenwärtig junge Lehrer, welche in der Kenntnis der biblischen Geschichte hinreichend gefördert wären, um sie für den Zweck der Volksschule zu benützen? Blickt ringsum, so werdet ihr euch von der übergroßen Unwissenheit in der biblischen Geschichte bei den angehenden Lehrern überzeugen. Wie kann man solchen Lehrern eine Aufgabe anvertrauen, für deren Erfüllung sie nichts gelernt haben?" Dar-

auf heißt es weiter: „Wir müßen dieser Beschwerde durchaus beistimmen und es beklagen, daß die biblische Geschichte zur Zeit kein besonderer Studiengegenstand für diejenigen ist, welche sich für eine Prüfung im Schulfache vorbereiten. Wenn wir indessen nachforschen, was von der Schulcommission in dieser Beziehung gethan werde, so läßt sich die traurige Erscheinung wohl erklären.“ Auch die Auctoritäten im Schulfach theilen leider die Ansicht, man brauche von dem Lehrer specielle Kenntnis der biblischen Geschichte und die Fähigkeit, sie der christlichen Erziehung dienstbar zu machen, nicht zu verlangen.

Es ist aber die Nachwirkung des Schulgesetzes selbst auf die vaterländische Geschichte nicht ausgeblieben. Zwar ist sie nicht so allgemein aus den Schulen entfernt wie die biblische, aber es ist doch vieles dabei zu beklagen. In Lese- und Lehrbüchern wie im mündlichen Unterricht beeifert man sich, unsere Geschichte von dem Lebensvollsten in derselben, von ihren protestantischen Bestandtheilen, zu säubern. Es wird auf diese Weise der Jugend das Vorgeschlecht nicht so vorgeführt wie es gelebt, geglaubt und gehandelt hat, sondern so wie man jetzt um des lieben Friedens willen wünschen möchte, daß es gelebt, geglaubt und gehandelt hätte. So wird in der einen Schule dieser Unterricht lückenhaft gegeben, in der andern ganz beiseite gesetzt; fast überall in den gemischten Schulen sind Lehrbücher gebraucht, welche dasjenige verschweigen oder nur oberflächlich berühren, was zum Gedeihen und zur Blüte unseres Staats in der That den Grund gelegt hat. In einem der verbreitetsten (von Kunivers) wird z. B. der Aufstand gegen Spanien einzig und allein weltlichen Absichten zugeschrieben, und die Anhänger Luthers und Calvins als eine der öffentlichen Ruhe gefährliche Secte dargestellt u. s. w. Gehen andere nicht so weit, so macht ihre Darstellung doch auf jedermann den Eindruck, daß sie die Zeit, in welcher unsere Väter Scheiterhaufen und Schaffote bestiegen, als einen Zeitraum betrachten, von dem in den niederen und mittleren Schulen möglichst wenig geredet werden sollte. Die Wahrheiten, welche den Grund zu unsrem Staat gelegt, uns vor dem Schicksal Spaniens und Italiens bewahrt und den unverbrüchlichen Bund zwischen Vaterland und Oranien besiegelt haben, sollen in den gemischten Schulen übergangen werden; man soll nur von den Unruhen reden, welche die Einführung der neuen Lehre begleiteten. Dadurch wird der christlich-protestantische Volkscharakter geschwächt, und dafür ein in christlichen und kirchlichen Fragen lauer Liberalismus herangezogen, welcher allen Maßregeln der Gesetzgebung das Gepräge der Halbheit und Unbestimmtheit aufdrückt.

Was ist an die Stelle der alten gesunden religiösen Nahrung in den Schulen getreten? Eine conventionelle Moral, eine dürre Zusammenstellung von christlichen Sittenlehren; wofür ein eifriger Verfechter der gemischten Schulen, ein Schulaufseher Visser in Friesland, zeugen möge, welcher schon im Jahr 1821 schrieb: die religiöse und sittliche Bildung lasse in den meisten Schulen viel zu wünschen übrig. Durch die Verbannung des Katechismus und das Verbot des unbeschränkten Bibelgebrauchs seien viele Schullehrer auf den Gedanken gekommen, daß hinfort alles, was Gottesdienst heiße, von der Schule fern gehalten werden müße. Deshalb hätten sie an der Stelle des Abgeschafften nur eine dürre Zusammenstellung von Sittenlehren eingeführt, welche wohl dazu geeignet sei, die Kinder zu Theoretikern, keineswegs aber sie zu praktischen Leuten heranzubilden. — Das lernen sie eben aus den dazu bestimmten Lehrbüchern. Es ist jetzt nahezu die Forderung erreicht, welche jemand im J. 1827 stellte, man dürfe bei dem Eintritt in eine Schule gar nicht wissen, ob der Lehrer Christ oder Jude oder Türke sei. Das Schulgebet wenigstens würde dies in den meisten Fällen nicht verrathen. Es ist so farblos, und muß so farblos sein, daß viele es einfach fallen lassen und etwa durch Gesang eines Liedes am Anfang und Ende der Schulstunden ersetzen. Ueber die Schulbücher schrieb schon im J. 1843 der Prediger Nassau: „Man hat sich mit gutem Grund darüber beklagt, daß viele Schulbücher eine dem Christenthum und allem wirklichen Menschenglück fremde Lehre verkündigen. In diesen Büchern geht es den braven

Kleinen um ihrer Tugend willen außerordentlich gut, den unartigen schlecht; ja keine Tugend ist so gering, die nicht ihre Procente an zeitlicher Wohlfahrt einbrächte." Solche Dinge entsprechen ganz der leeren Anschauung von Verhältnis christlicher Wahrheit zum täglichen Leben, welche nach einer andern Seite hin zu folgender Prüfungsfrage (am 2. Mai 1859, in Friesland) geführt hat: „Welche Mittel würdet ihr anwenden, falls ihr es als zum Beruf eines Lehrers gehörig erachten würdet, so viel an ihm ist, zur Bildung des sittlichen Charakters seiner Schüler beizutragen?" Wie weit muß es gekommen sein mit dem christlichen Charakter der Schule, wo von Auctoritäten im Schulfache Hauptsachen so zweifelhaft hingestellt werden?

Wir können diese Beobachtungen und damit unser Urtheil über das gemischte Schulsystem nicht besser abschließen, als mit der Erklärung des niederländischen Lehrervereins vom Dec. 1858 (zu welcher Zeit Hofstede de Groot noch Vorsitzender war); da lesen wir: „Das Gesetz vom 13. Aug. ist nach vielen Seiten hin ein gutes Gesetz. Dagegen wird unser Beifall durch den Umstand bedeutend gedämpft, daß es dem christlich-kirchlichen Princip gegenüber so wenig Bürgschaften giebt. Sind die Inspectoren und Schulaufseher von der Nothwendigkeit dieses Princips überzeugt, so mag es unter ihnen immerhin in Kraft bleiben, wo aber nicht, kann es gar bald ganz verschwinden."

(Nach Mittheilungen eines ev. Predigers in Holland.)

Hospites, s. Schüler.

Hrabanus Maurus, geb. zu Mainz ums Jahr 776, später Schüler, Mönch, Lehrer und Abt im Kloster Fulda, zuletzt Erzbischof in Mainz und als solcher am 4. Februar 856 gestorben, hat in der Geschichte der Pädagogik auf einen Ehrenplatz Anspruch, sofern er (vgl. eine Dissertation über ihn von Schwarz, Heidelberg 1811, und ein Programm des Gymnasiums zu Fulda vom 13. Nov. 1835) der Schöpfer des deutschen Schulwesens, der primus Germaniae praeceptor genannt worden ist. Sein Name wird theils vom deutschen Wort Rabe, theils vom griechischen ῥάφανος abgeleitet, wornach er eigentlich Rettig geheißen hätte; wir gestehen, daß uns keine von beiden Erklärungen zusagt. Maurus wurde er von seinem Lehrer Alcuin genannt, weil der h. Benedict einen Lieblingsschüler Namens Maurus gehabt hatte (vgl. den Art. Benedictiner). Sein Biograph, der Abt Tritheim († 1519), schildert seine Eltern und namentlich die Einwirkung seiner Mutter Adelgunde sehr vortheilhaft; sie glaubten den reichbegabten, wohlgearteten, auch körperlich wohlgebildeten Knaben nicht für die Welt, sondern für den Dienst Gottes bestimmen zu sollen und übergaben ihn deshalb dem Kloster Fulda, wo eine noch von Abt Sturmi angelegte Lehranstalt bestand. Sein Eifer in Erlernung alles dessen, was dort von Wissenschaften zu lernen war, und sein ernster Wandel, sein freudiger Gehorsam gewann ihm alle Herzen, namentlich auch seines unmittelbaren Lehrmeisters, des nachmaligen Abtes Ratgar, der aber später sich sehr hart und feindselig gegen ihn benahm. Der Wissensdurst trieb ihn, sich die Erlaubnis zu einem Aufenthalt von einem Jahr in Tours, in der berühmten academia Turonensis auszuwirken, die unter Alcuin in schönster Blüte stand. Dort wurde das Trivium und Quadrivium eifrigst betrieben; außerdem aber wurde (s. d. Art. Alcuin) Theologie und zwar Schriftauslegung gelehrt. Dort hat wohl auch Hrabanus zu seiner ganz außerordentlichen Bekanntschaft mit der Bibel den Grund gelegt, die ihn befähigte, alles Mögliche auch in den weltlichen Wissenschaften mit Citaten aus der Schrift zu begleiten. Ebenso scheint er dort seine Lust zur lateinischen Verskunst und seine Gewandtheit darin geholt zu haben. Alcuin blieb auch fernerhin, so lange er lebte, ihm in herzlicher Liebe zugethan. Zurückgekehrt nach Fulda wurde Hrabanus sogleich zum magister (= rector, scholasticus) der Klosterschule bestellt; und von da an datirte sich nun eine Zeit des ausgebreitetsten Ruhmes für dieselbe. Aus Deutschland, Frankreich und Italien strömten die Jünglinge herbei; wo man für ähnliche Institute einen tüchtigen Lehrer haben wollte, erbat man sich von Hrabanus einen seiner Schüler; auch Fürsten wußten ihren Söhnen nirgends besser ihre Ausbildung geben zu lassen, als unter seinen

Augen. Es muß etwas ungemein Schönes gewesen sein um dieses rege geistige Leben in Fulda; laeti tirones, laetique magistri, laetissimus rector — so zeichnet dasselbe Schwarz a. a. O. Man las und erklärte die Schrift, — freilich ohne alle Selbständigkeit, wie es in der Art jener Jahrhunderte lag, einzig durch Citate aus den Vätern und mit sehr reichlicher Anwendung der allegorischen Deutung, durch die man der in der Schrift niedergelegten tiefen Geheimnisse sich zu bemächtigen glaubte. Man las aber auch römische Classiker, namentlich Virgil, was wohl weniger auf einem tiefern poetischen Verständnis, als auf dem Wohlgefallen an den schönen Versen beruhen mochte. Hrabanus hatte in Tours auch einige Kenntnis des Griechischen sich erworben. Hebräisch konnte er wenigstens lesen, ohne daß jedoch ein weiterer Gebrauch ersichtlich wäre, den er etwa davon gemacht. Welches Interesse der Mann aber an Sprachstudien genommen, davon legt insbesondere sein freilich nur ein beschränktes Gebiet umfassendes lateinisch-deutsches Wörterbuch unter dem Titel glossae latino-barbaricae Zeugnis ab. So beschäftigt er sich auch sonst überaus gerne mit etymologischen Untersuchungen, deren Werth freilich mehr in seinem guten Willen und der fleißigen Benützung des ihm zugänglichen Wissens, als im wirklichen Resultat zu suchen ist. Nicht minder aber erstreckte sich die Strebsamkeit des Hrabanus, wie wir aus seinen Schriften de computo (Zeitrechnung mit astronomischer Begründung), und de universo (eine Art Encyklopädie der Weltkunde) ersehen, über die Bibel- und Sprachstudien hinaus und umfaßte auch das, was wir Realkenntnisse nennen. Dinge, wie Reitkunst, Kriegskunst, Schiffahrt, selbst die Kunst, schöne Hausgeräthe zu verfertigen, nahmen sein Interesse in Anspruch; über Musik verbreitet er sich in seinem Buche de clericorum institutione (C. III. c. 24.), und was die übrigen Künste betrifft, so suchte er durch schöne Neubauten, durch Sculptur- und Schnitzarbeiten, durch Verzierungen und Inschriften ebenso sehr die Klosterräume würdig zu verschönern, als den Kunstsinn unter seinen Mönchen und Schülern zu pflegen und jedes Talent, das sich in irgend einer Richtung kund gab, durch Beschäftigung auszubilden. Diejenigen Insassen des Klosters, die sich zu wissenschaftlichen Studien nicht qualificirten, wußte Hrabanus wenigstens dadurch dem Ganzen nutzbar zu machen und zugleich sie selbst zu cultiviren, daß sie in den Abschriften von Kirchenvätern und Classikern, die von andern gefertigt worden waren, die Initialen ausmalen, oder die Manuscripte binden, oder selber kalligraphische Arbeiten liefern mußten. Als Lehrer gilt von ihm, was das genannte Schwarz'sche Programm sagt: In hoc quoque primus inter Germanos praeceptores fuit, quod secundum suam quemque indolem instituendum esse commonstravit. Tritheim aber giebt noch näher folgendes anziehende Bild von ihm: Quos ille, ut erat mansuetissimus, omnes summa cum diligentia informabat, prout uniuscujusque vel aetas vel ingenium permittebat.... Singularem habebat docendi gratiam et persuadendi maximam facilitatem. Nam et ingenio fuit acutus, et facundia disertus, voce quoque tubali sonorus et quadam gravitate venerandus. Unde, quoties ratio postulavit, sola potuit voce terrere improbos et non minus humilitate mulcere prostratos. — Die Berechtigung, in Hrabanus den Schöpfer des deutschen Schulwesens zu verehren, liegt somit darin, daß unter ihm zum erstenmale auf deutschem Boden solch eine Gemeinschaft des Lehrens und Lernens, beseelt von solchem Eifer und gekrönt von solchem Erfolge, sich gebildet und entwickelt hat; wiewohl dieser Ruhm doch nicht so ausschließlich dem Hrabanus und seinem Kloster, sondern gleichzeitig auch dem Kloster St. Gallen unter Abt Gozbert gebührt. Doch scheint, so eifrig man auch hier den Studien oblag, die persönliche Bedeutung des Hrabanus, sein unmittelbares Wirken größer gewesen zu sein, als das der St. Galler Lehrer; selbst der treffliche Notker Balbulus, dessen Jugend noch in das letzte Jahrzehent von Hrabanus' Leben fiel, hat bei allem seinem Wissen doch seinen Hauptruhm in einem speciellen Gebiet, nämlich der kirchlichen Poesie (s. d. Art. Gesang) sich erworben, während Hrabanus in allen Gebieten zu Hause und thätig war; namentlich aber ist demselben nachzurühmen, daß er, wie Tritheim sagt, primus omnium sub fide Christi Germanos et graecam resonare

linguam docuit et latinam. Ueberhaupt war diesem das Lehren so lieb, so zur andern Natur geworden, daß er auch in seinen Predigten das Volk über allerlei Dinge aufzuklären suchte, und selbst als er Abt geworden war, ihm also keinerlei Verpflichtung zum Unterrichtgeben in der Klosterschule mehr oblag, er dennoch dies aufzugeben sich nicht entschließen konnte. Man darf ihn auch in diesem besonderen Sinne den ersten deutschen Schulmann nennen. Mit dieser seiner geistigen Disposition steht es in vollem Einklang, daß er in zwei großen theologischen Streitigkeiten die rationelle Auffassung christlicher Dogmen energisch geltend machte. Die Prädestinationslehre des Mönchs Gottschalk bekämpfte er als eine sittlich gefährliche; die Transsubstantiationslehre des Paschasius Radbertus, die zum katholischen Dogma geworden ist, verwarf er als eine roh-sinnliche Darstellung einer Sache, die geistig verstanden werden müße.

Eine Hemmung seiner Thätigkeit trat schon ums Jahr 805 ein, da auf einmal der Abt Ratgar die Lehranstalten eigenmächtig aufhob, den Mönchen ihre Bücher wegnahm und sie zu beständiger Handarbeit zwang. Man versuchte alles, um dieses gewaltthätige Verfahren zu sistiren, aber zwölf Jahre lang wußte der schlaue Abt die Schritte, die man höhern Orts wider ihn that, fruchtlos zu machen; erst vom Jahr 817 an, als Ratgar endlich abgesetzt war, konnte die frühere Thätigkeit wieder aufgenommen, jetzt sogar insofern erweitert werden, als — einer allgemeinen Verordnung der Aachener Synode von dem genannten Jahr zufolge — eine schola exterior für diejenigen Schüler, die nicht Mönche werden wollten, von der interior ausgeschieden wurde. — Ob während jener Wirren Hrabanus eine Pilgerfahrt nach Palästina gemacht hat, wovon einzelne Nachrichten sprechen, ist nicht sicher zu ermitteln; ebenso ungewiß ist eine Reise nach Italien, die er noch von Tours aus gemacht haben soll.

Später konnte Hrabanus einer Verwicklung in die politischen Händel, die dem Vertrag von Verdun vorangiengen, nicht entgehen; er war entschiedener Anhänger Lothars und mußte, da auch im Kloster Parteiungen stattfanden, deshalb den Abtsstab niederlegen, worauf er sich zu Lothar selbst begab. Man bot ihm bald seine vorige Würde wieder an, allein er lehnte sie ab und kehrte erst, als sein Freund Hatto zum Abt gewählt worden war, nach Fulda zurück, wo er auf dem Petersberg als Klausner seinen wissenschaftlichen Arbeiten lebte. Ludwig der Deutsche, ungeachtet er die Anhänglichkeit des Hrabanus an Lothar sehr wohl kannte, hatte dennoch hohe Verehrung für ihn und rief ihn an seinen Hof; als sofort der erzbischöfliche Stuhl in Mainz ledig wurde, ward ihm 847 auf gesetzlichem Wege dieser übertragen. Die letzten Jahre seines Lebens brachte er auf seinem Landgut am Fuße des Johannisberges zu; er ward so allgemein verehrt, daß er nach seinem Tode von dem Landvolk als Heiliger angerufen wurde. Beigesetzt wurde er, seiner eigenen Verordnung gemäß, zu Mainz in der St. Albanskirche.

Die erste (übrigens nicht ganz vollständige) Gesammtausgabe seiner Werke erschien in Köln 1626 in 6 Theilen Fol.; die neueste bildet den 107.—112. Theil des Patrologiae cursus completus von Migne in Paris; einzeln sind in der Zwischenzeit und schon im 16. Jahrhundert verschiedene seiner Schriften erschienen. Sie bestehen namentlich aus Commentaren zu den biblischen Schriften, aus Predigten, Briefen ꝛc., wozu aber eine große Zahl selbständiger Werke kommen, von denen wir außer den vier schon oben erwähnten noch seine Bücher de vitiis et virtutibus (eine Moral für Beichtiger), de anima et virtutibus, den liber poenitentium — de disciplina ecclesiastica, — de praedestinatione contra Godeschalkum, — de oblatione puerorum secundum regulam S. Benedicti, — sein martyrologium anführen. Eine seiner berühmtesten Arbeiten führt den Titel de laudibus S. Crucis; es ist ein lateinisches Gedicht, dessen Verse so geschrieben und darnach eingerichtet sind, daß sie zusammen die Figur des Kreuzes vorstellen. Als geschickter Versifex hat er auch außerdem verschiedene Hymnen gedichtet.

Außer den genannten Dissertationen und dem, was alle Kirchengeschichtswerke über Hrabanus enthalten, ist über ihn vornehmlich zu lesen die Biographie von Kunstmann,

Mainz 1841. Im Februar 1856 hat das Gymnasium in Fulda eine solenne Secularfeier seines Todes begangen, s. das Programm derselben von Carl Schwartz, Director, das übrigens nähere geschichtliche Data nicht über Hrabanus, sondern über Sturm und die Gründung des Klosters enthält. Bei dieser Feier wurden zwei Hymnen des Hrabanus, Christe sanctorum decus angelorum und Festum nunc celebre magnaque gaudia, abgesungen. Auch die evangelisch-deutsche Schule ist bei jener Veranlassung an ihn erinnert worden, s. d. Aufsatz des Unterz. im süddeutschen Schulboten 1856 Nro. 2—4, unter dem Titel: Ein deutscher Schulmann vor tausend Jahren, von welchem Aufsatz — da seitdem kein weiteres geschichtliches Material über Hrabanus zu Tage gekommen — das Wesentliche auch in obigen Artikel aufgenommen ist. **Palmer.**

Hülfeleistung, s. Beihülfe.

Hülfslehrer. (Adjuvanten in Schlesien.) Nicht alle verschiedene Arten von Hülfslehrern, wie dieselben aus mannigfacher Veranlassung in Erziehungs- und Schulanstalten an der Stelle oder zur Unterstützung von ordentlichen Lehrern ihre Verwendung finden, sollen hier besprochen werden. Die nachfolgenden Mittheilungen fassen nur eine Art von Hülfslehrer-Stellungen ins Auge, welche in Schlesien als eine weitverbreitete Institution unter dem Namen von Adjuvanturen allgemein bekannt ist. Wie dieselbe, aus besondern Localverhältnissen hervorgegangen, in der genannten Provinz sich nach verschiedenen Seiten hin bewährt hat, dürfte sie vielleicht geeignet sein, auch für analoge Zustände und Bedürfnisse anderer Gegenden manche Förderung der Schulzwecke und der äußeren Lage mancher Lehrer herbeizuführen. Zunächst ist die bezeichnete, in andern preußischen Provinzen nicht übliche Einrichtung für die, in den langgestreckten Gebirgs- und Bergthälern umfangreicher Theile Schlesiens selbst bis zur Ausdehnung einer Meile und darüber sich hinziehenden Dörfer, um der großen Kinderzahl, wie um der großen Entfernungen, zum Theil auch um der Armut der dem lohnendern Erwerb des Landbaues meist fern bleibenden Bevölkerung willen, behufs einer geordneteren Schulversorgung ins Leben gerufen. Seit welcher Zeit dies geschehen, ist zwar nicht genau zu ermitteln; da aber in dem katholischen Schulreglement für Schlesien vom 3. Nov. 1765 Hülfslehrerstellen noch gar nicht erwähnt sind, dagegen in dem Reglement vom 18. Mai 1801 die Adjuvantur als eine gesetzlich geregelte Institution auftritt, so liegt die Vermuthung nahe, daß durch die, von der preußischen Regierung (mittelst des Allgem. Landschul-Reglements vom 12. Aug. 1763 und der erstbezeichneten obigen Verordnung vom J. 1765, sowie des Allgemeinen Landrechtes vom J. 1794) erfolgte gesetzliche Feststellung der allgemeinen Schulpflichtigkeit innerhalb der letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts erweiterte Schulbedürfnisse zu Tage getreten sind, welchen man in Schlesien durch die in Rede stehende Einrichtung Genüge zu leisten suchte. Die Zahl der schulpflichtigen und gesetzlich zum regelmäßigen Besuche der Schule anzuhaltenden Kinder mußte nämlich unter den bezeichneten Einwirkungen, zunächst in den erwähnten größeren Gebirgsdörfern, so bedeutend sich steigern, daß eine Lehrkraft für die unterrichtliche Versorgung derselben nicht mehr ausreichen konnte. Der Errichtung neuer selbständiger Schulsysteme trat theils wegen der dadurch bedingten Baulasten und der Beschaffung auskömmlicher Dotationen, die Armut der Gemeinden, theils die Berechtigung der einmal Angestellten auf Schulgeld und sonstige Einkünfte, theils auch wohl ein Mangel an solchen Lehrern, die zur selbständigen Ausrichtung des Schulamtes hinlänglich qualificirt gewesen wären, hindernd entgegen. So wurde den vorhandenen Lehrern die Annahme von Gehülfen gestattet, welche, als Haus- und Familiengenossen jener, gegen freie Kost und sonstige geringe Vergütung, bei der Versorgung der Schulen Unterstützung zu leisten hatten und in solcher Thätigkeit, unter der Leitung und weiteren Unterweisung der Hauptlehrer, sich zugleich zur künftigen selbständigen Ausrichtung des Schulamtes fortbilden konnten. Eine gleiche Einrichtung griff auch für die größeren Dörfer in den nicht gebirgigen Theilen der Provinz Platz, wurde auch, nachdem allmählich einer ausreichenderen Lehrerbildung größere Sorgfalt zugewen-

det worden, meistentheils beibehalten, wo, wegen Ueberfüllung der Hauptschulen oder wegen zu großer Weite der Schulwege, entweder an denselben Orten oder in andern eingeschulten Dörfern derselben Kirchfahrt besondere Neben-, sogenannte Laufschulen eingerichtet wurden.

So ist, was an einzelnen Orten, um einem hervorgetretenen Bedürfnisse zu entsprechen, als eine zuerst vielleicht nur nothdürftige Aushülfe zugelassen wurde, bereits seit länger als einem halben Jahrhunderte eine gesetzlich geordnete allgemeine Einrichtung für die ganze Provinz geworden und hat einen solchen Umfang erreicht, daß allein in dem Regierungsbezirke Liegnitz von den nahezu 1000 evangelischen und etwa 240 katholischen Landschullehrern den ungefähr je fünften Theil Adjuvanten bilden. Städtische Schulverhältnisse kommen hierbei nicht in Betracht. Denn wenngleich zu Zeiten auch an Stadtschulen solche Hülfslehrer angestellt worden sind, so geschieht dies gegenwärtig grundsätzlich nicht mehr, und an den wenigen Orten, wo ein solches Verhältnis sich noch bis jetzt erhalten hat, ist für den nächsten Personalwechsel in derartigen Stellen eine durch Berufung selbständiger Lehrer herbeizuführende Aenderung angeordnet, da städtische „Adjuvanturen" meist nur von jenen ländlichen Einrichtungen den Namen entlehnt und einen nichtigen Vorwand zur Herabdrückung der Gehalte für die unteren Lehrerstellen abgegeben hatten. Wo aber für ländliche Verhältnisse, bei vorkommenden Personenwechseln in den betr. Schulämtern, die etwaige Umwandelung von Adjuvanturen in zweite selbständige Lehrerstellen in Anregung gebracht ist, da hat der eingehenden Erwägung nur in verhältnismäßig wenigen, ganz besonders gearteten Fällen eine derartige Maßnahme sich empfehlen können. Diese Erfahrung weist entschieden darauf hin, daß die in Rede stehende Einrichtung, wenngleich ursprünglich nur aus Nothständen hervorgegangen, doch in ihrer weiteren Entwicklung sich nach verschiedenen Seiten hin als eine mannigfach nützliche und segenbringende erwiesen hat.

Zunächst nämlich wird durch Errichtung einer größeren Zahl von Adjuvanturen ein Bedenken beseitigt, wenigstens bedeutend verringert, welches vielfach, und mit Recht, gegen den zu frühen Eintritt junger Lehrer in selbständig zu verwaltende Aemter erhoben worden ist. Denn daß zur alleinigen und selbständigen, wenn auch immerhin zunächst nur interimistischen Vertretung einer ganzen Schule für die Interessen des Unterrichtes und der Disciplin, so wie für die Beziehungen der Schule zur Kirche, Gemeinde und Familie, eine auf dem Grunde gereifterer Lebenserfahrung und Charakterbildung gewonnene Selbständigkeit des ganzen inneren Menschen dringend wichtig ist, liegt eben so klar auf der Hand, als die Erfahrung es lehrt, daß ein solches Erfordernis bei zwanzigjährigen jungen Lehrern, nach so eben absolvirter seminarischer oder sonstiger Vorbereitung, nur in den seltensten Fällen gefunden wird. Nur wenige Seminarzöglinge sind so reich begabt und so hoch begnadigt, daß sie, alsbald nach ihrer Vorbildungszeit in die selbständige Verwaltung eines Schulamtes gestellt, in derselben nach den oben angedeuteten Seiten hin ebensowohl die rechte Umsicht und Sicherheit, als die rechte Mischung von Ernst, Liebe und Demuth zu bethätigen im Stande wären. Bei den, aus einer freieren Vorbereitung durch die sogenannte Commissionsprüfung ins Lehramt eintretenden jungen Leuten ist der bezeichnete Mangel ein noch viel größerer. Daher sind viele, schwer wieder gut zu machende Misgriffe und bedauerlichste, auf lange Zeit die amtliche Wirksamkeit beeinträchtigende Verschiebungen der richtigen Stellung und des rechten Verhältnisses zu Vorgesetzten, Gemeindegliedern und Schulkindern die traurigen Folgen eines zu frühen Eintritts in die selbständige Verwaltung des Schulamtes. Dazu bedingt das selbständige Amt meist die Errichtung eines eigenen Hausstandes. Verfrühte Ehen, unter solchen Umständen zu einer Zeit, wo die innere Reife zur Begründung und Ausrichtung des Hausvateramtes noch fehlt, ohne sorgsame Wahl geschlossen, nehmen oft durch schmerzliche Täuschungen, durch bald eintretende häusliche Sorgen und Leiden, die frische Begeisterung junger und strebsamer Lehrer in ihrer ersten Blüte mit hinweg.

Ganz anders, wo die ersten Lehrerjahre in Adjuvanturen der oben bezeichneten Art unter nur einigermaßen günstigen und normal sich gestaltenden Verhältnissen verlebt werden. In geordnete Schuleinrichtungen als Gehülfen gereifterer Lehrer gestellt, höchstens mit der alleinigen unterrichtlichen Versorgung von Nebenschulen betraut, deren sonstige Vertretung nach außen hin aber auch noch der reiferen Erfahrung ihrer Hauptlehrer obliegt; in einer, den künftigen eigenen Verhältnissen analogen Lebensatmosphäre einem geregelten Familien- und Hausstand gliedlich angehörend, sind die Adjuvanten in den ersten Jahren nach ihrem Austritt aus dem geschlossenen Anstaltsleben der Seminarien für die Gestaltung ihrer amtlichen Wirksamkeit wie ihres außeramtlichen Lebens manchen, bei sofortiger Selbständigkeit drohenden wesentlichen Gefahren enthoben, wenigstens entschieden ferner gestellt, während andrerseits sie selbst durch ihre jugendliche Frische, so wie durch die Erträge und weitere Entwickelung ihrer erst vor kurzem gewonnenen Seminarbildung das pädagogische Interesse und Leben alternder Hauptlehrer fermentartig vor Erstarrung und ermattender Amtsausrichtung bewahren können.

Wohl ist nicht in Abrede zu stellen, daß der mehrfache innere Segen, welcher nach den angedeuteten Seiten hin aus der Adjuvantenstellung erwachsen kann, keineswegs allenthalben zur Wahrheit geworden, sondern nicht selten durch die Ungunst äußerer Verhältnisse, so wie durch sündliche Einmischung unfriedfertigen Wesens oder minder ernster Lebensauffassung mannigfach beeinträchtigt ist. Doch es soll ja die verkehrte Ausgestaltung des an sich keimkräftigen Guten eine weitere Anwendung desselben auf keinem Lebensgebiete ausschließen; und in Beziehung auf das vorliegende darf entschieden behauptet werden, daß der erfreulichen Erfahrungen viel mehr, als der unersprießlichen gemacht, ja, daß selbst aus manchen Beirrungen des in Rede stehenden Verhältnisses zumal für die betheiligten Adjuvanten, vielfach wichtige und späterhin mit Dank erkannte und zum Segen gewendete Lebenserfahrungen erwachsen sind.

Aber auch noch nach anderen, mehr die äußere Schulversorgung und Lehrerstellung betreffenden Seiten hin hat die in Rede stehende Einrichtung für Schlesien sich als wichtig erwiesen. Es ist bereits oben bemerkt, daß die den Adjuvanten zugewiesene Wirksamkeit zum Theil in Neben-, sogenannten Laufschulen eingeschulter Dörfer ausgeübt werden muß. Die Schulgemeinden dieser Ortschaften sind theils so klein und arm, daß sie, zumal wenn die Bevölkerung noch confessionell geschieden ist, eigene Lehrer zu unterhalten nicht vermögen; theils liegen dieselben von dem Orte der Hauptschule durch so weite und zu Zeiten so beschwerliche Wege getrennt, daß eine täglich regelmäßige Zurücklegung der letzteren, zumal seitens der jüngeren Schulkinder, für unthunlich erachtet werden muß. Für solche Verhältnisse, unter welchen sonst eine regelmäßige Beschulung der Kinder unmöglich gewesen wäre, hat schon das oben bezeichnete Schulreglement vom Jahre 1801 die Anstellung von Adjuvanten bei den betreffenden Hauptschulen angeordnet und denselben die Unterrichtsertheilung an jenen entfernteren Orten zugewiesen, „da es leichter ist, daß ein erwachsener Mensch einen entfernten Weg mache, als Kinder." Und daß ferner auch in solchen Fällen, in welchen nothdürftig ein eigener oder, in größeren ländlichen Ortschaften, ein zweiter selbständiger Lehrer unterhalten werden könnte, doch bei weitem vorwiegend der Beibehaltung oder Neubegründung von Adjuvanturen der Vorzug gegeben wird, beruht auf dem ebenfalls schon von jenem selben Reglement hervorgehobenen Grundsatze, daß von zu schlecht besoldeten Schullehrern nicht viel Nützliches für die Erziehung zu erwarten sei. Würden nämlich — was ja bei Personalwechseln in den betreffenden Hauptlehrerstellen möglich wäre — allenthalben, wo die Theilung derselben in verschiedene selbständige Aemter nicht gerade eine völlige Subsistenz-Unfähigkeit zur Folge hätte, die Adjuvanturen aufgehoben und an ihrer Statt selbständige Schulämter eingerichtet, so würden die meisten einträglicheren Landschullehrerstellen der Provinz, deren jetzige bessere Dotation für manchen befähigten jungen Mann nicht ohne mitwirkenden Einfluß auf die Wahl des künftigen Berufes sein dürfte, zu allenfalls nur noch ziemlich auskömmlichen Mittelstellen, manche jetzige

Mittelstellen bis zu derjenigen Gränze herabsinken, bei welcher das Proletariat des Lehrerstandes beginnt.

Sollte nicht durch angemessene erweiterte Anwendung des den Adjuvanturen zu Grunde liegenden Princips, neben vielem daraus resultirenden inneren Segen, auch ärmlichen Lehrerverhältnissen, wie sie ja in vielen Gegenden vorliegen, noch an manchen Orten eine Abhülfe bereitet werden können?*) **Stolzenburg.**

Humanismus und Realismus, in historischer Entwicklung und Folge. Schon die Zusammenstellung der durch diese Namen im Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens ausgezeichneten Richtungen erinnert eben so wohl an den Kampf, der zwischen ihnen stattgefunden, wie an die Persönlichkeiten, welche denselben geführt haben, und weist in die Geschichte der Pädagogik zurück. Die hergebrachte Auffassung der Sache ist die, daß diese Richtungen mit dem Auftreten der Methodiker, Ratich und Comenius, als widerstrebende Gegensätze zuerst zur Erscheinung kommen, bei A. H. Francke und den ihm Nachfolgenden, den sog. Pietisten, friedlich neben einander hergehen, dagegen durch die Philanthropisten in einen Conflict gerathen, der sich bis in die Gegenwart fortzieht. Das einer jeden derselben Eigenthümliche und Besondere findet man im allgemeinen darin, daß der Humanismus seine Aufgabe durch das Studium der classischen Schriftsteller des griechischen und römischen Alterthums, der Realismus durch die Verwendung der wissenschaftlichen Errungenschaften der neueren Zeit zu erreichen sucht. Damit stimmt es denn wohl, wenn man den Humanismus in dem Gymnasium, den Realismus in der Realschule wirksam sieht.

Ohne Zweifel hat diese hergebrachte Ansicht ihr Recht und ihren historischen Grund; es ist richtig, daß Ratich und Comenius die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit ihrer oder der unmittelbar vorhergehenden Zeit benützend in ihrer Methode den Realismus dem damals herrschenden Humanismus entgegenstellten, und daß damals die mit diesen Namen bestimmt ausgesprochenen beiden Richtungen einander entgegentraten. Aber dennoch haben wir nicht erst hier, sondern in einer frühern Zeit den Anfang des Gegensatzes aufzusuchen. Es ist nicht zu übersehen, daß man damals den Humanismus schon lange kannte und daß derselbe zu der Zeit schon einen viel heftigern und hartnäckigern Kampf bestanden hatte, als der war, in den er jetzt eintreten sollte. Dieser Kampf — des zuerst wieder hervortretenden und sich Bahn brechenden Humanismus — ist theils an sich selbst, theils in seiner Wirkung auf die nachfolgende Entwicklung eine so bedeutende Erscheinung, daß er an dieser Stelle nicht übergangen werden dürfte. Faßt man aber den Gegensatz, der bekämpft wurde, die mittelalterliche Bildung und die sog. Scholastik ins Auge, so zeigt sich vollends, wie auch hier nichts anderes uns entgegentritt, als ein Kampf des Humanismus und Realismus. Freilich ist der Realismus, den wir in der Scholastik finden, ein anderer, als derjenige, dem wir in der neuern Zeit begegnen. Indes mag dieser Unterschied einstweilen unberücksichtigt bleiben und nur, zum Ueberfluß, bemerkt werden, daß hier nicht von dem dem Nominalismus entgegengesetzten Realismus die Rede, sondern die wissenschaftliche Bildung im Mittelalter im allgemeinen gemeint ist. Dürfen wir aber mit Recht sagen, daß der Humanismus im 14. Jahrhundert, in der sog. Wiederherstellung der Wissenschaften, wieder hervorgetreten sei, so wird ein Zurückgehen auf die Zeit seines Entstehens und ersten Auftretens und die Frage nach dem Gegensatze, den er auch da wird gehabt haben, nicht nur gerechtfertigt, sondern

*) Ein ähnliches Institut besteht in Württemberg schon seit alter Zeit, durch verschiedene Erlasse normirt, zuletzt besonders durch das Schulgesetz von 1836, nach welchem unsere Hülfslehrer in Stadt und Land in Unterlehrer (die einer Schülerabtheilung mit eigener Verantwortlichkeit vorstehen) und Lehrgehülfen (die ihre Abtheilung unter der Leitung und Verantwortlichkeit des Schulmeisters besorgen) zerfallen. Beide zusammen aber betragen in Württemberg (leider!) über die Hälfte von der Zahl der Schulmeister. „Laufschulen" haben wir nicht schulgesetzmäßig, sondern aus Noth nur zwei, wo die Schüler in kleineren, entfernteren Filialien von Lehrgehülfen des Mutterorts einigemal in der Woche excurrendo unterrichtet werden. D. Red.

unumgänglich erscheinen. Es werden demnach die Anfänge des Streits zwischen Humanismus und Realismus im Alterthum aufgesucht werden müßen, wenn man das Wesen und den Kern einer jeden der beiden Richtungen erfassen will. Eine auf den Ursprung und das Wesen beider tiefer eingehende Betrachtung würde zeigen können, daß die ganze Cultur des Occidents auf dem Kampfe dieser Gegensätze beruht, oder vielmehr, daß darin vorzugsweise der unterscheidende Charakter dieser Cultur von der des Orients liegt, daß in ihr der Humanismus dem Realismus gegenüber sein Recht und seine Macht zur Geltung gebracht hat. Doch dürfen wir hier nicht so weit greifen, müßen uns vielmehr in engern Gränzen halten und uns nachzuweisen begnügen, wie im Alterthume der Humanismus sich Bahn brach und den Realismus verdrängte, und wie von der Zeit an das Erziehungs- und Unterrichtswesen von dem einen und andern bedingt und bestimmt war. Zuvor jedoch wird eine vorläufige Bemerkung über das Unterscheidende in beiden Richtungen nicht umgangen werden dürfen.

Der wesentliche und charakteristische Unterschied beider liegt zuerst in dem Ziele, das sie verfolgen, und dann in den Mitteln, welche sie für ihren Zweck gebrauchen. Der Humanismus geht, wie sein Name schon sagt, darauf aus, zur Humanität zu bilden; er will den Menschen zu dem machen, wozu derselbe von Natur Anlage und Begabung hat. Ueberall leitet und begleitet ihn der Gedanke, daß der Mensch ein besonderes, gottverwandtes Wesen ist, bestimmt, über die Natur zu herrschen und eben so würdig als bedürftig, dazu erzogen zu werden. Dies Wesen und diese Bestimmung des Menschen ist es, worauf der Blick gerichtet ist und worauf alle Bemühungen und Bestrebungen — nach dem Maße der Erkenntnis, die in dem Bildungszustande des Volks vorhanden ist, — abzielen; vorzugsweise ist es also die Pflege und Bildung des Geistes an sich, die in Betracht kommt; die besondern Verhältnisse des Berufs, in denen der zu Bildende sich dereinst bewegen und seine Wirksamkeit finden wird, in Rechnung zu ziehen, scheint nicht nothwendig. Im Gegentheil, sind die intellectuellen Kräfte durch die rechten Mittel geweckt und daran erstarkt, sind Gesinnung und Wille in die des Menschen würdige Richtung geleitet und darin befestigt, Auge und Herz für die höhern und wahrhaften Interessen der menschlichen Gesellschaft erschlossen, so wird, ist die Meinung, diese Bildung befähigen, eine Stellung im thätigen Leben mit Ehren zu behaupten oder doch die dazu besonders erforderliche Kunst und Fertigkeit sich leicht anzueignen. Der Realismus nimmt den gerade entgegengesetzten Ausgangspunct, er sieht — unwillkürlich oder mit klarem Bewußtsein — bei seiner Arbeit das Subject, dem diese gilt, zuerst und zunächst in der Gesellschaft, im Staate, in der Gemeinde, in einem Stande, in einem corporativen Verbande, und fragt, welche Stellung es darin einnehmen wird und was es zu diesem Zwecke zu leisten fähig sein muß. Die Tauglichkeit und Fertigkeit für den besondern Beruf gilt ihm als das Erste und Letzte. In diesem Sinne sieht man zunächst darauf, quod ad rem oder e re ist, und sucht dies zu geben und anzueignen. Dabei hat man es nun freilich auch mit dem Geiste des Subjects zu thun, aber nicht als dem letzten Ziele der Arbeit, sondern als einem für besondere weitere Zwecke zuzurichtenden Organe. Daraus ergiebt sich zunächst Folgendes: Während der Humanismus ein Ziel vor Augen hat, kann das Ziel des Realismus ein mannigfaches, erst durch die Besonderheit der Berufsart bestimmtes sein; während jener in dem Menschen ein Centrum zu schaffen sucht, welches bei gegebenen Anläßen nach allen Puncten der Peripherie zu wirken vermag, ist dieser bemüht, dem Zöglinge alle die für die mannigfaltigen Thätigkeitsäußerungen erforderlichen Fertigkeiten anzubilden. Damit hängt denn weiter zusammen, daß dort die in Bewegung gesetzten Mittel einheitlicher und zusammenhängender, intensiv wirkender sind, während hier mehr Mannigfaltigkeit, Wechsel und Sprung sichtbar wird, daß dort ferner die Methode natürlicher und einfacher, hier meist künstlicher und complicirter erscheint.

Diese natürlichen Consequenzen der einander gegenüberstehenden Principien kommen in der Ausführung und Praxis freilich nicht immer zu ihrem Rechte. Es darf nicht

erst bemerkt werden, daß der Humanismus selbst in einen dürftigen Realismus auslaufen kann und ausgelaufen ist, daß er, von den concreten Verhältnissen des Volks, des Staats und der Kirche abstrahirend, zum dürren und niedrigen Formalismus wird; daß dagegen der Realismus je nach dem Zwecke, den er sich vorgesetzt, und den Mitteln und der Methode, die er in Anwendung bringt, eine sehr ehrwürdige und erfreuliche Erscheinung sein kann. Indes die besondere Gestalt, in der sich diese Principien in der Ausführung darstellen, kommt hier noch nicht in Betracht. Nur das Eine muß noch bemerkt werden, daß der Realismus trotz der Vielgestaltigkeit, in der er erscheinen kann, sich in eine doppelte Gruppe scheidet, den ursprünglichen oder vielmehr den naturwüchsigen Realismus in der nationalen und ständischen Erziehung des Alterthums und Mittelalters und den methodischen der Pädagogiker der neueren Zeit. Jener sieht sein Ziel durch die bestehenden Verhältnisse des Lebens vorgezeichnet und sucht dasselbe zunächst durch Erziehung zu erreichen, der Unterricht tritt subsidiarisch hinzu; dieser findet seine Aufgabe durch Reflexion und geht an ihre Lösung mit den Mitteln des Unterrichts — oft so ausschließlich, daß er die Erziehung vernachläßigt. Trägt demnach jener Grund und Berechtigung stets in sich selbst, so läßt sich das von diesem nicht immer sagen.

Verfolgen wir nun den Gang der Geschichte, so haben wir zuerst den Realismus und Humanismus bei den Griechen zu betrachten und nachzuweisen, wie der letzte bei diesem Volke zuerst zur Erscheinung kommt und dem naturwüchsigen Realismus der nationalen Bildung entgegentritt.

Die Erziehung ist bei dem ersten Hervortreten der Völker rein realistisch, sie geht von dem Bedürfnis aus, das durch die ursprüngliche Volksthümlichkeit und individuelle Lebensstellung der Gemeinde bedingt ist. Das, was die eine und die andere im Gebiete des häuslichen, öffentlichen und religiösen Lebens fordert, lernen die Kinder durch das Vorbild und die Mittheilungen der Eltern, die Unmündigen durch das Beobachten des Thuns und Lassens der Erwachsenen. Dazu tritt als Ergänzung die Ueberlieferung der Thaten und Geschicke der Vorfahren. Alles Unterweisen und Lernen besteht in dem Aneignen des thatsächlich Gegebenen. Je reicher und inhaltsvoller das Leben selbst wird, desto mehr erweitert und vertieft sich im engsten Zusammenhange mit dem Leben die Erziehung. So finden wir es auch bei den Griechen. Doch unterscheidet sich dies merkwürdige Volk gleich von Anfang an von allen andern dadurch, daß der Realismus der Erziehung nicht bloß auf dem Triebe und Drange des nackten Bedürfnisses beruht, sondern von klaren und lebendigen Gedanken getragen und geleitet erscheint. Darauf weiset sogleich die besondere Sorge und Veranstaltung der Erziehung des ganzen Menschen durch Gymnastik und Musik, einer Erziehung freilich, die nur dem Freigebornen zu theil wurde und zu theil werden konnte, weil Unfreie die schwersten und drückendsten Mühen und Arbeiten des täglichen Lebens zu tragen hatten. Dazu kam, daß diese den ganzen Menschen umfassende Erziehung in stetigem Fortschritte sich vervollkommnete, den raschen Fortschritten in der Entwicklung des ganzen Lebens entsprechend. Die Sonderung des Volkes in so viele Stämme und Staaten führte, bei aller Einheit und Uebereinstimmung in den Grundzügen dem Auslande, den Barbaren, gegenüber zu einer mannigfaltigen und vielseitigen Entwicklung; der jugendliche Thatendurst und Thatendrang ließ es niemals zum Stillstand kommen, sondern trieb immer zu höhern Stufen, und was das Wichtigste, so wie eine Entwicklungsperiode abgeschlossen war, stand sie, der Schlacken der Wirklichkeit entkleidet und verklärt, in den Werken der Künstler und Dichter vor den Augen des Volks gleichsam zur bleibenden Erinnerung an die Vergangenheit und als Spiegel und Wegweiser für die Gegenwart und Zukunft.

Nöthigt nun schon eine nähere Betrachtung des Lebens und der Thaten des Volks zu der Anerkennung, daß dieses den Beruf in sich trug, die Schranken der Nationalität zu durchbrechen und zur Humanität vorzudringen, so hebt ein Blick auf die Erzeugnisse des Geistes in Literatur und Kunst darüber jeden Zweifel. Das Epos, die Lyrik —

man denke nur an Pindar — stellen in dem individuellen Thun und Leiden, in den besondern Geschicken immer auch wieder das allgemein Menschliche dar, von dem Drama, von dem sich dies von selbst versteht, gar nicht zu reden.

Alles was auf diesem Wege für Humanität gewonnen wird, kommt nun freilich im Unterrichte und der Bildung des Geistes auch der Erziehung zu gute; gleichwohl aber hält sich dieselbe bis nahe an den peloponnesischen Krieg in den festen Formen väterlicher Sitte, und der Unterricht geht über das Hergebrachte in Gymnastik und Musik nicht hinaus, selbst in Athen. Wiewohl hier die Jugend weit weniger eingeengt war, als in Sparta, so duldete doch weder Sitte und Gesetz, noch der Wächter über beide, der Areopag, ein Hervortreten derselben aus den sie von den Mündigen trennenden Schranken. Indessen konnte es nicht fehlen, daß der seit längerer Zeit wachsende Wohlstand, das Behagen am Wohlstande und an der denselben theilweise bedingenden Herrschaft über die Bundesgenossen eine erhebliche Aenderung allmählich herbeiführte und die strenge väterliche Sitte milderte und nach und nach geradezu lockerte. Die Folgen davon mußten sich in der Erziehung bald fühlbar machen und machten sich fühlbar, sowie mit dem Auftreten der Sophisten die Wahrheit aller sittlichen Vorstellungen und Begriffe, die Berechtigung der geheiligten Ordnungen des Lebens in Frage gestellt wurde und dabei eine Beredtsamkeit aufkam, deren Triumph es war, alles bisher Feststehende zu erschüttern und wankend zu machen. Die Wirkung der Sophisten war eine um so gewaltigere, da sie an der Zerstörung der Errungenschaften des nationalen Geistes gerade damals ihre Kraft versuchten, als dieselben gewißermaßen am Abschluß angelangt waren und in der „Metropole der Bildung des Volks" ihren Einigungspunct gefunden hatten. Der Satz des Protagoras, „der Mensch sei das Maß der Dinge, der seienden, daß sie wären, der nicht seienden, daß sie nicht wären", bezeichnet den Wendepunct in dem Bewußtsein des Volkes, auf dem es den thatsächlich und objectiv gegebenen Ausgangspunct seines Denkens und Lebens verläßt und mit entbundener und freier Subjectivität eine neue Bahn einschlägt. (Vgl. Thuc. III. 82, 83.) Damit hat denn der **Realismus** der nationalen Erziehung seine frühere Geltung und Bedeutung verloren, der **Humanismus** tritt mehr und mehr in die Stelle desselben ein.

Diese Wendung herbeizuführen, hatten die Sophisten nur den Anstoß gegeben, indem sie die Auctorität des Bestehenden angriffen; ein Anderes und Neues an die Stelle zu setzen vermochten sie nicht. Ihre Wirkung hatte demnach für die Bildung im ganzen nur ein negatives Resultat. Dies forderte von selbst zur Gründung eines Neuen heraus und diese war das Werk und Verdienst des Sokrates. Wie derselbe Gründer einer neuen Philosophie wurde, so eröffnete er auch in der Pädagogik eine neue Bahn; beides hängt auf das innigste mit einander zusammen. Indem er die Ethik ins Leben rief und durch seine Dialektik auf festem Grunde aufbauete, wurde er der Lehrer der wahren Humanität und der Begründer des Humanismus. Zunächst kommt hiebei in Betracht sein Kampf gegen die Sophisten. Ausgehend von der Ueberzeugung, daß es eine absolute Wahrheit gebe und eine Erkenntnis, ein festes, unerschütterliches Wissen dieser Wahrheit, daß es eine Tugend und Sittlichkeit gebe, ruhend auf dieser Wahrheit, als eine unmittelbare Folge und Wirkung dieses Wissens, ist er bemüht, das Eine wie das Andere in der Darlegung und Entwicklung der Thatsachen des sittlichen Bewußtseins im Menschen durch seine Maieutik zu erweisen. Die Anerkennung dieser Thatsachen erzwingt eben sowohl die unwiderstehliche Dialektik mit ihrer Induction und Definition, als auch die wunderbare Macht der in seinen Reden waltenden Ironie. Von dieser Anerkennung aus wird die tiefere Erkenntnis des Menschen als eines sittlichen Wesens, seine Stellung und Bestimmung in dem von der Gottheit geordneten Weltganzen nachgewiesen und deshalb die Erziehung zur Tugend als das Erste gefordert. Insofern diese auf Erkenntnis beruht, eröffnet sich von da aus ein weites Gebiet für das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Denn da es nicht auf Erzeugung einer engherzigen und beschränkten Moral abgesehen war, sondern darauf, daß alle in-

tellectuellen und sittlichen Kräfte für die Erreichung der Aufgabe des Menschen in Thätigkeit versetzt würden, so war kein Zweig des Wissens, auch des bis dahin üblichen Unterrichts, ausgeschlossen, sofern nur die Aufgabe der Erziehung, die sittliche Bildung, dabei festgehalten wurde. Dagegen hatte dem Sokrates das Wissen ohne die tiefere Begründung im eignen Bewußtsein und ohne diese Beziehung auf seinen letzten und höchsten Zweck keinen Werth. Es galt ihm als ἀμαθία und erhob nicht aus der Knechtschaft; nur jenes begründete, sittliches Thun wirkende Wissen heißt ihm „Weisheit" und hat die Kraft, den Menschen frei zu machen. Von hieraus beginnt denn auch sein Kampf gegen das rein empirische und auf Auctorität angenommene Wissen der Redner, Staatsmänner, Handwerker u. a., d. h. sein Kampf gegen das Wissen, wie es der bisher herrschende Realismus der nationalen Erziehung gab und überlieferte. Dieser Kampf war nicht gegen die Objecte des bisherigen Unterrichts gerichtet, sondern nur gegen die Unzulänglichkeit und Nichtigkeit des von seiner höhern sittlichen Beziehung isolirten empirischen Wissens; es kam dem Sokrates nicht in den Sinn, irgend ein aus dem nationalen Leben hervorgegangenes und demselben dienendes Element wegzuwerfen und es zu beseitigen; vielmehr wollte er nur alles in den Dienst derjenigen Bildung ziehen, welche seine Zeitgenossen befähigte, zu der Tüchtigkeit der Vorfahren zurückzukehren. Denn wie der wunderbare Mann selbst dastand in der Einfachheit seines Lebens und in der Uebung aller Tugenden der alten Zeit angehörend, in seiner Geistesgröße über seine Zeit erhaben, so wollte er in inniger Liebe zu seinem Vaterlande seine Mitbürger auf dem Wege wahrhaft menschlicher Bildung in eine bessere Zeit zurückführen und durch Umbildung der einzelnen Subjecte von innen heraus die Schäden des öffentlichen wie häuslichen Lebens heilen.

Dies Bestreben, von wenigen recht verstanden und gewürdigt, erregte den Realismus der nationalen Bildung zur heftigsten Gegenwehr. Die Polemik gegen die Zulänglichkeit der empirischen Bildung sah man als gleichbedeutend an mit der Negation des Bestehenden durch die Sophisten, weder die Art und Haltung derselben von der sophistischen Eristik unterscheidend, noch auch den Neubau, zu der sie den Boden ebnete, bemerkend. So konnte ihm Aristophanes, als Vertreter und Vertheidiger der alten Zucht und Sitte, geradezu die Rolle der Sophisten geben und brauchte seine Person nicht etwa darum nur einzuführen, weil er einen von jenen, als Fremden, nicht auftreten lassen durfte. Dieselben Vorzüge, welche dieser Dichter an der alten nationalen Erziehung rühmt (Nubb. 961 seq.), wünschte auch Sokrates bei seiner Bildung der Jugend zu erhalten und wieder zu geben, mit der Ausnahme etwa, daß die Gymnastik etwas zurücktrat. Die Polemik, welche die Komödie gegen die neue Erziehung erhebt, als ein redender Beweis der Opposition der Partei der Altathener, endigt bei Aristophanes charakteristisch genug damit, daß die neue Bildung den Sieg davon trägt (Nubb. 1104). Und in der That hatte sie denselben längst erkämpft, wenn auch mehr im Sinne der Sophisten, als des Sokrates, d. h. mehr und allgemeiner durch Zerstörung der alten nationalen Erziehung, als durch Verbreitung der neuen des Humanismus.

Was Sokrates eben darin erstrebt hatte, wurde theoretisch und in dem engern Kreise der Schüler auch praktisch durch die Schulen der Philosophen und auch der Rhetoren weiter ausgeführt. Diese Schulen sind eben ein Product der neuen Bildung; während die Elementarschulen ihren Unterricht weiter verfolgten, so jedoch, daß sie auch einen gewißen Aufschwung nahmen und öfter in die höhere Stufe übergriffen, machten es diese sich zur Aufgabe, den Forderungen der humanen Bildung nachzukommen.

Plato und Aristoteles widmeten der Pädagogik um so mehr nach allen Seiten hin Aufmerksamkeit, weil der Staat, den sie wollen, nur durch die Erziehung der Bürger Bestand haben kann. Ist nun auch der Staat in ihrem Sinne der griechische, so bleibt dennoch das Element der Humanität, welches von Sokrates in die Erziehung eingeführt ist, und erhält mannigfache Erweiterung und Begründung. Sehr wichtig wurde in

dieser Beziehung auch die Philosophie der Stoiker. Sie führen den Adel der menschlichen Natur (εὐγένεια) in ihr System ein. Zu ihrer Zeit ist die Blüte des nationalen Lebens dahin, sie sehen also von diesem ab und richten ihren Blick auf den Menschen an sich betrachtet. Da verschwinden die Unterschiede der Geburt und des Standes, es bleibt nur ein Vorzug des einen Menschen vor dem andern, und dieser besteht in seinem sittlichen Werthe, in dem sittlichen Adel; diesen erwirbt er durch das Studium der Wissenschaften im allgemeinen und das der Philosophie — der stoischen natürlich — insbesondere, indem er dadurch zur Weisheit gelangt. Die Richtung, welche sie damit einschlagen, hat dem Humanismus nur noch mehr Bestand gesichert, die nationalen Elemente der Bildung immer weiter entfernt und dem schon von den Cynikern bekannten Kosmopolitismus Eingang bei ihnen gestattet. So wenig nun diese Schulen der Akademiker, Peripatetiker und Stoiker im Stande waren, fortgehend Neues zu schaffen oder auch nur die Schätze der Meister treu zu bewahren und zu überliefern und so sehr sich auch die Gegensätze, die unter ihnen bestanden, mit der Zeit abstumpfen, Eins bewahren sie alle ziemlich gleichmäßig, das Streben nach einer humanen Erziehung und Bildung. Ja man darf sagen, je dürftiger die Mittel und Kräfte sind, die sie aufzuwenden haben, desto größeres Gewicht legen sie auf dies humanistische Streben, es wird für manchen der einzige Halt in einer haltlosen und verworrenen Zeit. Dieselbe Tendenz des Humanismus geht, wenn gleich, wie auch bei den Philosophen, in einen dürftigen Formalismus ausartend, durch die Schulen der Rhetoren. Die Prunkreden der Philosophen und Rhetoren dienten wenigstens dazu, das Bächlein des Humanismus im Fluß zu erhalten und zu seiner Zeit den Römern zuzuführen.

Wer die Römer in den ersten Jahrhunderten ihres Auftretens betrachtet, sollte nicht glauben, daß jemals Humanismus bei ihnen Eingang hätte finden können. So sehr geht ihr Dichten und Denken in dem auf, was geradezu den Gegensatz dazu bildet, in der Sorge für die Existenz. Das Wort des Dichters „tantae molis erat Romanam condere gentem“ hat seine volle Wahrheit, freilich in einem andern und umfassendern Sinne, als er es meint. Denn, wie man auch über die Anfänge des Volks urtheilen mag, so viel ist gewiß, daß dasselbe zuerst alle Kraft anzuspannen genöthigt war, in den engen Grenzen gegen überlegene Nachbarn sich zu behaupten und danach auf Ausdehnung seines Gebiets Bedacht zu nehmen. Die auf ein solches Ziel gerichteten Kämpfe führten mit einer gewißen Nothwendigkeit zur Ausbreitung der Herrschaft über ganz Italien und von da weiter zur Erringung der Weltherrschaft. Diese Kämpfe lehrten und gewöhnten dann aber auch natürlich nur auf das zu sinnen, was dem Unternehmen Erfolg versprach, auf das dazu Nützliche und Förderliche. Das Nächste in dieser Richtung war die straffe Einheit und Geschlossenheit des Staats, der Gesammtheit der Bürger zur Abwehr und zum Angriff. Insofern der Einzelne seine Existenz durch die der Gesammtheit bedingt sieht, muß er sich ihr ganz und gar unterordnen und kann nur als Glied derselben Bedeutung haben. Findet er daher seine erste Thätigkeit in der Gemeinde und für die Gemeinde, so nimmt zweitens die Sicherung der Existenz der eignen Familie die Kraft in Anspruch und muß lange Zeit hindurch mit ernster und angespannter Arbeit erkämpft werden. Was dieser zweifachen Aufgabe förderlich ist, hat Interesse. Dahin gehört zuerst die Religion. Die gewissenhafte Erkundung und strenge Beachtung des Willens der Götter verleiht in den öffentlichen und besondern Angelegenheiten, im Krieg und Frieden, Segen. Dazu kommt Beachtung des maßgebenden Handelns der Vorfahren und zwar in doppelter Beziehung, einmal als belehrendes und verpflichtendes Vorbild (mos majorum), und zweitens als ermunterndes und zu Großthaten anfeuerndes Beispiel (gloria). Fügt man dazu das Schickliche und Würdige (decorum et honestum), so hat man die wesentlichen Momente vor Augen, durch welche das Leben des Römers geleitet und bestimmt wird. Diese bilden aber auch die Gegenstände der Unterweisung der Jugend, in ihnen zeigt sich der Realismus der nationalen Erziehung. Der erste Gesichtspunct darin ist Anregung und Richtung der

Gesinnung, Kräftigung und Stärkung des Willens. Darum ist strenge Zucht und Ehrfurcht vor den Göttern, Achtung vor den Eltern und dem Alter, Gehorsam vor dem Gesetz einzuflößen die erste Aufgabe. Aber zu eben dem Zweck ist von Anfang an in Uebung das debetur puero reverentia. Dies alles bedurfte keines besondern Lehrers. Zuerst war die Mutter und nachher der Vater oder Oheim am meisten geeignet, dies zu geben, so wie auch die Kenntnis von den Thaten und Schicksalen der Vorfahren, den Gesetzen, den heiligen Bräuchen mitzutheilen und die Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen nach Bedürfnis anzueignen. Denn überall wurde mehr durch das Sehen als das Hören gelernt (Plin. Epp. 8, 14, 4 seqq.). Nach und nach übernahmen Schulen den Unterricht in den Elementen oder auch sind es Sklaven, denen dies Geschäft im Hause überwiesen wird neben der Aufsicht über die Kinder.

Doch die immer weitere Ausbreitung der Herrschaft, die größern und verwickeltern Verhältnisse des Gemeinwesens und des Privatlebens machen nach und nach die Unzulänglichkeit der bisherigen Bildung fühlbar. Es scheint nothwendig und nützlich, sich mehr Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, um den größern Aufgaben, welche das Leben unvermerkt gebracht hat, gewachsen zu sein. Glücklicherweise ist man mit denen, welche dazu in den Stand setzen können, in nähere Berührung gekommen. Man verachtet sie freilich, die Griechen, indes von dem, was sie geben, hofft man Gewinn für die eignen Interessen und nebenbei misfällt dies auch nicht. Die Erzeugnisse ihrer Dichter, wenn sie in Latiums Sprache reden, weist man nicht weiter zurück. Nävius und Ennius werden, wenn sie die Thaten des eignen Volkes verherrlichen, gern gehört, nur müßen sie sich auf diese Aufgabe beschränken und nicht sonst, wie der erste, eigenwillige und anstößige Gedanken hegen und aussprechen. Ja so weit war man gekommen, daß ein Feldherr, Fulvius, den Ennius auf seinem Zuge gegen die Aetoler in seinem Gefolge hatte, was freilich der Wahrer alter Sitte, Cato, nicht ungerügt hingehen ließ. Und wie dieser Fulvius, so treten die Scipionen, Marceller u. a. als solche hervor, welche die Literatur der Griechen werth halten und sich damit bekannt zu machen bemüht sind. Diese Stimmung, die immer mehr durchdrang, konnte für die Erziehung nicht ohne bedeutende Einwirkung bleiben. Sehr wichtig ist vor allem, daß von dem zweiten punischen Kriege an nicht nur wissenschaftlich gebildete Lehrer auftreten, sondern auch unter den Unterrichtsgegenständen die griechische Sprache vorkommt. So wurden die Römer unmittelbar durch das Studium der Sprache, das an sich bedeutend genug war, in die Literatur eingeführt und für die willige Aufnahme der von den Griechen ausgewirkten Bildung empfänglich gemacht. Der Eifer für dies Studium wird nicht wenig gefördert durch die persönliche Erscheinung von Männern wie Polybius, Panätius u. a., welche mit den ersten Männern des Staats befreundet waren. Krates von Mallos wurde bei seinem länger andauernden Aufenthalte zu Rom (166 v. Chr.) veranlaßt, Vorlesungen über die griechische Grammatik zu halten und damit einen wirksamen Anstoß für das Studium nicht allein der griechischen Sprache und Literatur zu geben. Nicht lange darauf (155) erregten die drei Philosophen Karneades, Kritolaus, Diogenes, da sie als Gesandte Athens nach Rom gekommen waren und bei einem längern Aufenthalte lehrend auftraten, vor allen der erste, durch dialektische Schlagfertigkeit und Beredtsamkeit Bewunderung und trugen nicht wenig dazu bei, die empfängliche Jugend für die Kunst und Literatur der Griechen zu begeistern. Es fehlte nun zwar nicht an Gegnern dieser Richtung in der Bildung der Römer. Vor allen machte Cato seine Ueberzeugung, daß die Griechen durch ihre Literatur römisches Wesen und Leben verderben würden, geltend; es wurden mehr als einmal die Schulen der Philosophen und Rhetoren durch Verbote geschlossen. Indes diese blieben auf die Dauer erfolglos, die Werke griechischer Kunst und Literatur waren in Rom schon zu sehr angehäuft und heimisch, als daß sie unwirksam gemacht werden konnten, und die verwiesenen Lehrer fanden sich bald wieder ein oder andere an ihrer Stelle.

Es war die Zeit gekommen, in der das Wort wahr geworden: Graecia capta ferum victorem cepit. Lange schon unmerkbar eingedrungen tritt der Humanismus,

wie er bei den Griechen sich gestaltet hatte, seit der Zerstörung Korinths immer sichtbarer in den Vordergrund und der Realismus der nationalen Erziehung und Bildung zurück. Das Wort humanitas erscheint jetzt in dem Sinne des griechischen παιδεία, i. e. institutio in bonas artes, quas qui sinceriter cupiunt appetuntque, hi sunt vel maxime humanissimi. Hujus enim scientiae cura et disciplina ex universis animantibus uni homini data est: idcircoque humanitas appellata est. Gell. 13, 16. Den Inbegriff der humanen Bildung nennt man bonae artes, sofern man darin eine nützliche und zweckmäßige Vorbildung für den besondern Beruf erkennt, liberales und ingenuae, weil man diese Art der Bildung als ein Vorrecht und einen Vorzug des Freigeborenen betrachtet; bald jedoch kommt man — infolge der Einwirkung der stoischen Philosophie — zu der Ansicht, daß dieselben die Kraft haben, den Menschen zum Menschen zu bilden, den Adel der menschlichen Natur herauszubilden. Als bonae artes mochten sie sich dem Cato empfehlen. Denn merkwürdig genug ist es doch, daß dieser Mann, der zäheste und ausdauerndste Vertheidiger altrömischen Wesens, der heftigste und standhafteste Widersacher der von den „Griechlein" eindringenden neuen Bildung, im höhern Alter die Sprache dieser Griechlein lernte, ihren Thucydides, Demosthenes u. a. eifrig studirte und durch seine Schriften selbst ein Förderer der so lange und eifrig bekämpften Bildung wurde. Denn war es auch nur seine Absicht, dasjenige in seinen Schriften zusammenzufassen, was dem römischen Hausvater und Senator zu wissen nöthig und nützlich, so folgten dieselben doch der Strömung der neuen Richtung und dienten dazu, auf dem neuen Wege dem Römer die erforderlichen Kenntnisse zu geben. Sie wirkten für diesen Zweck um so fruchtbarer, weil sie einerseits seine altrömischen Gesinnungsgenossen unvermerkt in die neue Bahn hineinzuziehen geeignet waren, insofern seine Auctorität für sie bestimmend wurde, andererseits in den erwachenden und beginnenden lateinischen Studien Gegenstand gelehrter Forschung, also ein Mittel wurden, wodurch die „humane" Bildung fortgehend Förderung erhielt. So steht Cato, fast ähnlich wie Sokrates, an der Scheide der alten und neuen Zeit: indem er jener dienen will, wird er dieser dienstbar.

Der Humanismus nun, welcher in dem letzten Jahrhundert der Republik zur Blüte gelangt und im Anfange der Monarchie sich darin erhält, giebt sich vor allem darin kund, daß nach dem Vorbilde der Griechen durch die artes ingenuae eine allgemeine Bildung, politior humanitas, gesucht wird, sei es privatim oder in öffentlichen Schulen, bevor man in das Berufsstudium der Beredtsamkeit, der Rechtswissenschaft u. a. eintritt. Ohne diese allgemeine wissenschaftliche Vorbildung erscheint die Ausübung einer Kunst — ganz wie bei den Griechen — als eine handwerksmäßige und wird nur mit Geringschätzung genannt; der Redner, dem dieselbe fehlt, heißt clamator, causidicus, nicht orator, der Jurist legulejus, praeco actionum, cantor formularum, nicht juris peritus. (Cic. de orat. 1, 46; 55; Brut. 49.) Diese Bildung zu geben, dienen die nun in großer Anzahl eröffneten Schulen, wie bei den Griechen. Griechische Lehrer erscheinen immer mehr in Rom, um ihre Sprache zu lehren, ihre Schriftsteller zu erklären, im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache zu üben. Neben ihnen treten lateinische Lehrer auf, welche dieselbe Tendenz an der lateinischen Sprache und Literatur verfolgen. An diese schließen sich als die höhere Stufe die Schulen der Rhetoren und Philosophen. Wiewohl das Gebiet dieser Schulen gegen einander nicht streng abgegränzt erscheint, so geht doch durch alle die Tendenz, die studia humanitatis zu fördern, und sie sind es, in denen wenigstens die Tradition der humanen Bildung, wenn auch in noch so schwachen und matten Zügen, sich erhalten hat, wie die Geschichte der römischen Literatur ausweist.

Zweierlei ist aus den Bestrebungen des Humanismus bei den Römern sichtbar, erstlich, daß sie nur dasjenige, was die Griechen erzeugt hatten, aufnahmen und sich nach Maßgabe ihrer Kräfte und nach der Eigenthümlichkeit ihres Wesens aneigneten, zweitens, daß das Entlehnte und Angeeignete, mochte auch die Tiefe der Auffassung in mehr

als einem Puncte vermißt werden, einen mehr universellen und für weitere Kreise wirksamen Charakter erhielt. Denn die Römer haben nicht etwa dadurch nur ihr Verdienst um die von den Griechen stammende humane Bildung, daß sie dieselbe in ferne Gegenden trugen und den nachfolgenden Zeiten überlieferten, sondern besonders auch dadurch, daß sie dieselbe mit eigenthümlichem Geiste in bester Weise popularisirten. In der Gestalt, welche sie ihr gegeben, ist sie zu den neuern Völkern gekommen und hat auf die Cultur derselben ihren gewaltigen und unwiderstehlichen Einfluß ausgeübt. Verfolgen wir nun den Realismus und Humanismus weiter, so tritt uns jener im Mittelalter, dieser im Anfange der neuern Zeit entgegen.

Der Realismus des Mittelalters ist zwar auch ein ursprünglicher und naturwüchsiger, insofern die Bedingungen des Lebens selbst das Bedürfnis nahe legen oder vielmehr aufdringen, für die Anforderungen des Lebens zu lernen. Aber dies Lernen ist äußerst schwierig, so daß es zunächst jeden Gedanken an eine höhere humanistische Bildung ausschließt, es ist durchaus nicht wie bei den alten Völkern der Art, daß es durch den Gebrauch und die Anspannung der Kräfte innerhalb der Grenzen des häuslichen und öffentlichen Lebens allein möglich wäre. Es sind vielmehr fremde, außerhalb des nationalen Daseins liegende Objecte, welche angeeignet und aufgenommen werden müßen, wenn man der Aufgabe, die man sich nicht selbst stellt, sondern vor die man sich gestellt sieht, nachkommen will. Diese Objecte hat man zunächst im Christenthume und sodann in der lateinischen Sprache, in welcher dasselbe erscheint. Um also nur zu dem, was nun das Leben gestalten und beherrschen sollte, zu gelangen, mußte man sogar die eigene Sprache, in welcher die innersten Gedanken und Empfindungen des Herzens sich offenbaren, daran geben und eine fremde lernen. Die Schwierigkeit dieser letzten Aufgabe wurde dadurch noch erhöht, daß die fremde Sprache in einer zwiefachen Gestalt entgegentrat, in der Literatur des Alterthums und in der kirchlichen, welche sich längst gebildet hatte, als das Christenthum bei den germanischen und theilweise auch bei den romanischen Völkern Eingang fand. Dazu waren die Verhältnisse, unter denen das, was unter dem Namen der Bildung des Mittelalters begriffen wird, seinen Anfang nahm, keineswegs günstige, ruhige und friedliche. Jeder Stamm hatte den Boden, der im Laufe des Drängens und Treibens der Völkerwanderung erkämpft war, mit den Waffen zu sichern und konnte erst allmählich die ihm zusagenden Formen schaffen, in denen sich seine Kräfte zu entfalten vermochten. Auch ein flüchtiger Blick auf alle diese Verhältnisse und die das erste Auftreten der neuen Völker begleitenden Umstände zeigt, daß die Schwierigkeiten, welche sie in der Arbeit an ihrer Bildung zu überwinden hatten, sehr groß waren, ganz von dem Kampfe abgesehen, den es kosten mußte, den nationalen Glauben und die damit im häuslichen und öffentlichen Leben verwachsenen Gebräuche und Sitten aufzugeben und eine ungezügelte Freiheit mit einer strengen Zucht zu vertauschen. Nur eine frische Kraft, welche sich daran erfreut, in hartnäckigem Ringen und gewaltigem Kampfe Hindernisse zu beseitigen und Wege zu bahnen, konnte mit frohem Muthe daran gehen. Schwerer freilich, als die durch Thaten zu machenden Eroberungen, mußten dem jugendlichen Geschlechte der Germanen die Siege fallen, welche durch Dulden und Entsagen zu gewinnen waren.

Das eine aber, worauf die Gedanken von Anfang des Mittelalters gerichtet waren, gab die Kirche. Sie, die es für ihren Beruf achtete, die Völker zu bekehren, konnte sich nicht begnügen, der Gemeinde das Evangelium zu verkündigen, sondern mußte auch darauf bedacht sein, sich Verkündiger zu gewinnen und heranzubilden. Es war demnach der geistliche Stand, nach dessen Bedürfnissen Erziehung und Unterricht eingerichtet wurde. Diesen Bedürfnissen dienten die Dom- und Stiftschulen, für dieselben wirkten mit die Klosterschulen. In diesen lehren Kleriker, was dem Klerus zu wissen nöthig ist, lateinische Sprache, Grammatik, Rhetorik, Dialektik, das Trivium, und dazu kam wohl das Quadrivium, im Anschluß an die Bd. II. S. 628 genannten Lehrbücher. Die Ausdehnung dieses Unterrichts war nicht immer gleich, eben so wenig wie die Kraft und der

Eifer, mit welchen er betrieben wurde, noch auch das Gelingen, das ihn begleitete; aber eines blieb das Mittelalter hindurch unverrückt dasselbe, der Zweck des Unterrichts, nämlich der einer theologisch-kirchlichen Bildung, wovon die für Laien bestimmten Schulen, die oft neben jenen bestanden, kaum als Ausnahme angesehen werden dürfen. Eben so diente die eigentliche Wissenschaft jener Zeit, die Philosophie, nur der Kirche, von den ersten zerstreuten Versuchen der Forschung durch die großen Systeme hindurch bis tief in das 15. Jahrhundert hinein, wo diese Philosophie, die sogenannte Scholastik, ihr Ende findet. Und wie das Christenthum in der Predigt und im Unterrichte der Schulen in der Form erschien, die es in der abendländischen Kirche angenommen hatte, ehe es zu den germanischen Völkern kam, so ruhte diese Scholastik auf der patristischen Philosophie, Augustinus war die maßgebende Auctorität. (Ritter, Gesch. der Philos. B. 5, S. 59.) Das Gepräge der Bildung, wie sie aus jenen Schulen hervorgeht und durch die Scholastik vollendet wird, ist während des ganzen Mittelalters unter den germanischen wie romanischen Völkern in den verschiedenen Ländern dasselbe; ein Unterschied der Nationen macht sich fast nur in der größern oder geringern Betheiligung an dem Bestreben um die Wissenschaft geltend. Selbst die Universitäten, die im 14. Jahrhundert auch in Deutschland entstehen, bringen in dem Wesen der Bildung keine Aenderung hervor. Auch sie stehen im Dienste der Kirche und werden von der Hierarchie geleitet und überwacht. Erst da bereitet sich allmählich ein Umschwung vor, als die Hierarchie ihre bestimmende Macht sich entwinden sieht. Hatten bisher die Germanen namentlich vor Rom, dem mit den Waffen überwundenen, sich gebeugt, wie einst die Römer selbst vor den von ihnen besiegten Griechen durch Annahme ihrer Cultur, so waren sie allmählich dahin gelangt, daß sie daran denken konnten, ihre eigenen Wege zu gehen. Es darf nur erinnert werden an die deutsche Nationalliteratur, welche ähnlich wie bei den Griechen sich aus dem Leben des Volks, unabhängig von der theologisch-kirchlichen Bildung, entwickelte und im Epos und in der Lyrik zu ihrer Vollendung und auch zum Stillstande kam, während Albert der Große, Thomas von Aquino, Duns Scotus beschäftigt waren, die großartigsten Systeme, welche die Scholastik hervorgebracht hat, auszuführen. Giengen diese Bestrebungen der Nationalliteratur theils in der Hand der Kleriker, theils und besonders des Ritterstandes meist friedlich neben der Kirche her, so nahete doch die Zeit immer mehr, wo sich gegen die Machtsprüche der Hierarchie wie gegen die Herrschaft der Scholastik der Widerspruch erhob. Indes dienten die Kämpfe, welche gegen jene begonnen wurden, nur dazu, sie in die gebührenden Schranken zurückzuweisen und aus der Irre sie auf den rechten Weg zurückzuführen; einen gleichen Zweck verfolgten die, welche die Scholastik von ihrer spröden Einseitigkeit befreien und in der Wissenschaft wie in der Predigt des Evangeliums dem Herzen und Gemüthe Befriedigung schaffen wollten. Eine wesentliche Aenderung erlitt dadurch freilich die bisherige realistische Bildung nicht. Selbst der Aufschwung der Städte und des Bürgerstandes und die infolge davon neu gegründeten Lehranstalten wirkten in der Beziehung nur vorbereitend. Denn da diese ganz die Verfassung der Klosterschulen hatten und ihre Lehrer nur dem geistlichen Stande entnehmen konnten, so kam ihnen höchstens die freiere Bewegung des bürgerlichen Lebens zu statten; war diese nun auch geeignet, aufstrebenden Talenten mancherlei Anregung zu geben, so war doch an eine positive Förderung nicht zu denken. Zunächst scheint diese Anregung eine rein äußerliche gewesen zu sein, insofern die Lust und Liebe zum Vagieren (s. den Art. Bachanten) gefördert wurde.

Der Humanismus am Ausgange des Mittelalters erscheint deshalb zwar durch die Kämpfe vieler Jahrhunderte wohl vorbereitet, wie bei den Griechen und Römern, doch kostete es viele Arbeit, ehe er sich das Recht des Daseins erringen konnte. Die Vorbereitung freilich darf nicht zu gering angesehen werden, vielmehr ist sie einmal eine so umfassende, daß sie das, was bei Griechen und Römern dem Humanismus vorausgieng, innere substantielle Entwicklung nämlich, und Aneignung einer anderweitig ausgewirkten Bildung, zugleich begriff, zweitens eine in der Weise Grund legende, daß die

von ihr ausgehende Humanität nicht etwa, wie bei den alten Völkern der Fall war und sein mußte, die Nationalität brach und damit zu Verfall führte, sondern erst recht eigentlich eine Humanität möglich machte, in welcher die wesentlichen und berechtigten nationalen Elemente zur Entfaltung gelangen konnten. Ganz anders als in den letzten Ergebnissen der griechischen Philosophen war in der christlichen Offenbarung die absolute Wahrheit vor Augen gelegt; was dort mühsam gesucht wurde und nur von wenigen gefaßt werden konnte, lag hier klar und jedem zugänglich vor. Gottes Wesen und Wirken, das Wesen des Menschen, sowie seine Bestimmung und der Weg, dieser Bestimmung nachzukommen, ist hier erschlossen und damit eben sowohl für alle Zeiten auf das Ziel der humanen Bildung wie auf die Quelle hingewiesen, aus der diese fortgehend ihre belebende Nahrung schöpfen soll. Kommt demnach erst im Christenthume das Wesen der Humanität zur vollen und klaren Anschauung, so dreht sich eben die Arbeit des ganzen Mittelalters darum, dies Bewußtsein zu gründen, zu beleben und in Wirksamkeit zu versetzen und zwar durch die lateinische Sprache und Literatur. Wie also bei den Griechen die Idee der Humanität durch die Philosophie zum Bewußtsein kam, so wurde sie im Mittelalter durch das Christenthum den Völkern eingepflanzt; wie bei den Römern dieselbe Idee vermittelst der griechischen Sprache und Literatur Eingang fand, so wurde im Mittelalter durch Ueberlieferung der lateinischen Sprache und Literatur den Romanen und Germanen der Weg gewiesen, auf dem sie einerseits das, was das Alterthum für die Humanität erarbeitet hatte, aufnehmen und gebrauchen, und andererseits zu der neu eröffneten vollen und niemals versiegenden Quelle der Humanität herantreten sollten. Weil aber der kirchlich-hierarchische Realismus des Mittelalters diese Quelle seiner Natur nach weder ganz und völlig öffnen konnte noch wollte, ja weil er dem, was er daraus ableitete, in seiner Wirkung zu enge Grenzen setzte und den Einfluß, den es in den Verhältnissen des Lebens üben mußte, in aller Weise mit eben so ungehörigen als untauglichen Mitteln immer mehr beschränkte, so war die nothwendige Folge, entweder daß man sich seiner Fesseln entledigte und auch die berechtigten Ansprüche, die er machen durfte, unbeachtet lassend eigne Wege gieng, oder daß man nur seine beengenden Formen sprengte und das, was man durch ihn gewonnen hatte, treu bewahrend und wirken lassend zu der Quelle, aus welcher bisher bloß Bächlein, zum Theil trübe genug, geflossen waren, fortschritt, um durch ihre Fülle und Kraft gestärkt das Leben tiefer zu gründen und allseitiger zu gestalten. Beide Erscheinungen begegnen uns in dem in den Paganismus zurückfallenden und in dem zur Reformation der Kirche drängenden Humanismus. Der erste bleibt in dem Verbande der herrschenden Kirche, greift zuerst Priester und Mönche scharf an, verletzt Zucht und Sitte, tastet das Heiligste an und setzt sich endlich auf den päpstlichen Stuhl, findet sich aber nachher, als eine andere Strömung kam, mit den Formen der Kirche leicht ab und hat ihr von Zeit zu Zeit Unruhe gemacht. Der zweite geht in die naturgemäße Bahn ein und wird der eigentliche Ausgangspunct der neuern Theologie und Wissenschaften überhaupt.

Der Humanismus, den wir am Ausgange des Mittelalters vor uns sehen, geht von der sog. Wiederherstellung der Wissenschaften, d. h. der römischen und griechischen Literatur aus und besteht recht eigentlich in dem Bestreben, die Schätze dieser Literatur zur Grundlage einer neuen Bildung zu machen. Sobald man einige römische Schriftsteller, Cicero namentlich und Virgil, wieder an das Licht gezogen, ist es zunächst die Sprache und die Darstellung, welche alle strebenden Geister fesselt und bezaubert; der klaren, reichen und glänzenden Rede gegenüber, die man bei ihnen findet, erscheint alles, was die neuere Zeit in der Literatur hervorgebracht, verworren, dürftig, roh. Der Inhalt erschließt eine Welt, von der man bisher nur dunkle Kunde gehabt, in ihrer ganzen Mannigfaltigkeit und ihrer vollen Wirklichkeit; dagegen erscheint alles, was die Scholastik bietet, eintönig und arm. Je strenger die wissenschaftliche Bildung des Mittelalters sich auf die Pflege der kirchlichen und geistlichen Interessen beschränkt und darüber die weltlichen verabsäumt hatte, desto eifriger und leidenschaftlicher ergreift man alles, was dem

natürlichen Sinn in dem Leben der alten Völker entspricht. In diesem sieht man Licht, in der folgenden Zeit bis auf die Gegenwart Finsternis; dort Wissenschaft und Humamanität, hier Unwissenheit und Barbarei. Mit Widerwillen wendet man sich von der Gegenwart ab und wählt die Alten, die von omnium doctrinarum studium und humanitas so begeisternd zu reden wissen, zu Führern, um das zu erlangen, was man ersehnt, Wissenschaft und Humanität, nicht eben fragend nach den Anforderungen, welche das Leben an jeden einzelnen macht, oder vielmehr überzeugt, auf dem eingeschlagenen Wege denselben völlig gewachsen zu sein.

Doch ist Streben und Charakter des Humanismus sehr verschieden. Anders zeigt er sich bei den Romanen, anders bei den Germanen. Die Uniformität, welche der Realismus der mittelalterlichen Bildung gegeben hatte, ist geschwunden oder im Verschwinden begriffen; die Individualität der Völker tritt auch im Gebiete der geistigen Cultur immer bestimmter eben so hervor, wie sie in dem angelegentlichen Bestreben, in besondern staatlichen Verbänden volle Selbständigkeit zu gewinnen, überall sich kund giebt. Der Verlauf des Humanismus ist folgender.

Italien gebührt das Verdienst, die alten Schriftsteller zuerst wieder an's Licht gezogen und den Humanismus ins Leben gerufen zu haben. Den ersten folgenreichen Schritt dazu that Petrarca, er eröffnet die neue Bahn der humanistischen Bildung, und, wie so oft bei den Begründern einer bis dahin unbekannten Richtung des Geistes der Fall ist, finden sich in ihm alle Strebungen, in denen der Humanismus in Italien vorgegangen ist, vereinigt. Zunächst übt die Anmuth der Sprache Cicero's und der Wohlklang der Verse Virgils einen solchen Zauber auf ihn, daß er nicht ohne harte Kämpfe mit dem Vater das Studium des Rechts, zu dem ihn dieser bestimmt hatte, von sich wirft und dem Redner und dem Dichter alle Kraft widmet, um von ihnen Eloquenz und Poesie, schöne Darstellung in gebundener und ungebundener Rede, zu lernen. „Poet" und Redner will er sein. Seine Begeisterung für das Alterthum treibt ihn dann weiter nach den Schätzen der Literatur zu suchen, sie zu sammeln und in seiner Bibliothek zu vereinigen. Besonders lagen ihm Cicero's Schriften am Herzen; die Auffindung der Epistolae ad familiares war ihm besonders erfreulich und wurde insofern wichtig, als sie der natürlichen Neigung, auch im brieflichen Verkehr den Alten nachzuahmen, Nahrung gab und die Epistolographie hervorrief, welche in der Literatur der Humanisten eine so bedeutende Stelle einnimmt. Wie er in diesen Bemühungen um schöne Verse und Prosa und das Sammeln der Schriftsteller allen nachfolgenden Humanisten in Italien Vorbild und Wegweiser wurde, so gab er auch schon den Anstoß zu dem Studium der griechischen Sprache und Literatur, wiewohl er selbst nicht eben weit darin kam. Bei der Energie, mit welcher er alles ergriff und sich nach seiner Individualität bis zur völligen Durchdringung und Beherrschung aneignete, und bei der unbezweifelten Selbständigkeit des Geistes glaubte er doch dem Alterthume alles zu verdanken, was er hatte, und ließ sich daran völlig genügen. Aber gerade, weil er so große Befriedigung darin fand und die unmittelbare Gegenwart mit den Zuständen, in denen er leben möchte, so wenig übereinstimmte, fühlte er sich gegen alle ihn störenden Elemente zum Kampfe gereizt. Die ganze Bildung seiner Zeit ist ihm eine handwerksmäßige, alles Lernen ein mechanisches, auf den Nutzen und Erwerb ausgehendes, die scholastische Methode nichts als ein geisttödtendes Abrichten, ihr Product nicht höher zu achten, als die Kunst und Fertigkeit des Schiffers und Landmanns; von der Philosophie, Theologie, Geschichte, Poesie u. a., welche in innigster Harmonie sich vereinigen, um den Menschen zum Menschen zu bilden, von der Wissenschaft, welche eine Dienerin der Tugend ist, weiß sie nichts. Ueberall vermißt er das Streben nach der den Menschen befreienden und zur Tugend führenden Wahrheit, das Streben nach Humanität. Wenn man hört, wie er in schönen rhetorischen Antithesen die Mängel der einzelnen Disciplinen an das Licht stellt, wie nach ihm „der Grammatiker ängstlich besorgt ist, die Gesetze der Sprache zu beachten, dagegen leichtfertig sich zeigt den ewigen Gesetzen Gottes gegen-

über, wie derselbe Dichter lieber in seinem Lebenswandel als in seinen Versen hinken mag," „wie der Geschichtschreiber sich um die Thaten der Könige und Völker bemüht, von seinen Thaten aber keine Rechenschaft zu geben weiß," „die Astronomen die Verfinsterung der Sonne und des Mondes vorhersagen, aber die des eigenen Geistes nicht erkennen," „die Philosophen nach dem Urgrunde der Dinge forschen und nicht wissen, was Gott ist, die Tugenden beschreiben und nicht üben" — wenn man dies und Aehnliches gegen Aerzte, Juristen, Astrologen, Alchymisten u. a. hört, sollte man sich versucht fühlen, ihn dem Sokrates an die Seite zu setzen, wenn derselbe zuerst und zunächst sittliche Selbsterkenntnis fordert. Doch ist Petrarca nur stark in der Polemik und besonders gegen die Scholastik, namentlich seitdem ein Vertreter derselben sich gegen ihn erhoben und Rhetorik und Poesie für unnütze Künste erklärt hatte. Wenn er ihr und ihrem Aristoteles positiv etwas entgegenstellen will, so ist es Plato's Auctorität, so wie er denselben aus Cicero, Seneca, Augustin u. a. kennt, und über einen Ansatz zu einer Philosophie des Lebens, der er sich in der Einsamkeit ganz widmen möchte, über den moralischen Tractat, kommt er nicht hinaus. Auch die Stoiker sprechen ihn an und er möchte ihre Gedanken nicht bloß in seinen Schriften darstellen, sondern auch im Leben von ihnen zeugen. In solcher Stimmung und dem Drange wahrer Leidenschaft, welche ihn überall bewegt, kann er es bei der Bekämpfung der Verirrungen und Mängel der Wissenschaften nicht bewenden lassen, sondern gegen die Sünden und Laster seiner Zeit, die ihm tief unter der eines Nero und Domitian zu stehen scheint, richtet er seine Waffen, mit seinen Worten eben so stark wie fromme Mönche ein furchtbares Strafgericht verkündend, welches besonders der Papst herbeiführt, der den apostolischen Stuhl auf dem Capitol verlassen hat und von Avignon aus die Welt beherrschen will. Diese Angriffe auf den Papst, auf das Leben von Priestern und Mönchen, konnten ihm freilich keine Gunst auf dieser Seite erwerben, doch brachten sie ihm auch keine erhebliche Gefahr. Denn — und darin ist die Mehrzahl der Humanisten in Italien ihm unähnlich — er bewahrt in seinen Schriften überall die Haltung des gläubigen Christen. Er vertheidigt das Christenthum gegen seine Feinde, preist es als die Grundlage aller wahren Wissenschaft, er spricht seine Liebe zum Evangelium immer mit vieler Beredtsamkeit aus, scheidet aber, wenn von Theologie die Rede ist, die scholastische von der alten, d. h. des Augustinus, dessen Confessionen ihn tief ergriffen haben. Und so mochte denn gegen seinen Glauben und sein Christenthum bei der Demuth, die er kund giebt, nichts zu erinnern sein, trotzdem, daß er unbekümmert um Klerus und Kirche darin eine freie und selbständige Stellung einnahm. Ein bemerkenswerther, hauptsächlich den Stoikern entlehnter Zug in Petrarca's Humanismus ist noch der, daß die Schranken, welche Geburt und Stand um die Menschen ziehen, keine Berechtigung haben, daß vielmehr nur Bildung und Tugend im Leben Werth geben. Es macht ihn derselbe zum Republikaner und zum Feinde der Fürsten und der Großen. Aber er wird in der Praxis dieser Ansicht ungetreu, er lebt an den Höfen der Fürsten und läßt sich ihre „Liberalität" nicht nur gefallen, sondern scheut sich auch nicht, sie gelegentlich aufzumuntern, die Erzeugnisse seiner Muse und Eloquenz mit sichtbaren Beweisen zu vergelten. Daneben verlangt er auch weitere Anerkennung, Ehre und Ruhm sind ihm durchaus nicht gleichgültig. Diese von der „Humanität" so weit abliegenden Züge kennzeichnen auch das nachfolgende Geschlecht der Humanisten, ohne daß ihnen Verdienste, wie Petrarca sie hatte, zur Seite stehen.

Die Anregung, welche Petrarca für den Humanismus gegeben, war eine bedeutende und nachhaltig wirksame. Abgesehen davon, daß er im allgemeinen durch seine mannigfaltigen Schriften die Liebe zu der römischen Literatur entzündete und auf das Alterthum als die Quelle humaner Bildung zurückführte, regte er viele durch seinen persönlichen Verkehr an, in der von ihm eröffneten, auch von dem ihm befreundeten Boccacio, aber ungeachtet seiner Kenntnis des Griechischen mit geringerem Erfolge betretenen Bahn, rüstig fortzuschreiten. Es mag nur an Johann von Ravenna erinnert werden, der ihm

es verdankte, daß er als ausgezeichneter Lehrer zu Padua, Venedig und Florenz auftreten und die meisten der Humanisten, welche in der nächsten Zeit einen Namen hatten, seine Schüler nennen konnte, Leonard Brunus, Poggius, Victorinus, Guarinus u. a. Neben ihm war ein berühmter Lehrer, Gasparinus von Barzizza, der zuerst in Bergamo eine Schule eröffnete, dann in Pavia, Venedig, Padua lehrte und zuletzt nach Mailand berufen wurde.

Während die Studien durch solche Lehrer immer weiter verbreitet und fester begründet wurden, erhielten sie auch eine Erweiterung durch das Hinzutreten des Griechischen. Am Schluß des 14. Jahrhunderts (1398) wurde Chrysoloras nach Florenz berufen und fand in allen denen, welche Johanns von Ravenna Unterricht besuchten, lernbegierige Schüler. Das 1438 zu Ferrara eröffnete Unionsconcil ist in dieser Beziehung besonders wichtig; die Byzantiner hatten ihre größten Gelehrten gesandt und auch Papst Eugen zog einige hervorragende, des Griechischen kundige Humanisten, den Camaldulenser-General Traversarius, Guarinus, Aurispa dazu. Die lateinische und griechische Gelehrsamkeit kam in die nächste Berührung und jene fand dadurch Veranlassung, sich durch diese zu ergänzen. Viele wie eben diese, Guarinus, Aurispa und Philelphus, giengen nach Constantinopel, die griechische Sprache zu lernen und Schriften nach Italien zu bringen. Es kam nun bald dahin, daß jeder, welcher unter den Humanisten einige Geltung haben wollte, der griechischen Sprache mächtig und in der griechischen Literatur bewandert sein mußte.

Bei dem immer größern Aufschwunge, den die Alterthumsstudien im Anfange des 15. Jahrhunderts nahmen, wetteiferten die Republiken in der Unterstützung und Pflege derselben; die Fürsten, ähnlich den Tyrannen des Alterthums, konnten sich auch, wenn sie sich von denselben nicht angezogen fühlten, nicht gleichgültig dazu verhalten und zogen wenigstens den einen und andern Gelehrten an ihren Hof als ein unentbehrliches Element des Hofstaates. Unter den ersten steht Florenz in erster Reihe, in ihm wieder ragten vor allen denen, welche dem Humanismus Förderung schafften, die Mediceer hervor. Um diese sammelte sich vorzugsweise der Kreis der bedeutendern Männer, welche durch ihre Schriften einen Namen gewonnen oder durch neue Entdeckungen Verdienste erworben haben, oder als Lehrer sich auszeichneten. Die folgenreichste Thätigkeit dieser Männer war ohne Frage die auf Sammeln der Schriften der Römer und Griechen gerichtete, wie die des Niccolus, eines geborenen Florentiners, der mit außerordentlichem Fleiße sammelnd und Abschriften verfertigend 800 Bände zusammenbrachte — sie bildeten den Anfang der mediceischen Bibliothek — so wie nicht weniger die des Poggius, der überall in Italien, in Deutschland, Frankreich und England nach Schriften suchte und eine bedeutende Zahl zusammenbrachte — nicht zwar, ohne die herkömmlichen Begriffe vom Eigenthum zu ignoriren —, welche der von Nicolaus V. begründeten Vaticanischen Bibliothek einverleibt wurden. Durch diesen Sammelfleiß entstanden auch bedeutende Privatbibliotheken, in denen römische und griechische Schriftsteller sich zusammenfanden. Die Leistungen für die Kritik und Erklärung dieser Schriftsteller wie für die Aufhellung des Alterthums überhaupt waren ungleich geringer. Wichtig wurde diese Vereinigung von Gelehrten dadurch, daß sich in ihnen zuerst ein Stand bildete, welcher frei und unabhängig von der Kirche und den bestehenden Universitäten die Pflege der Wissenschaften zu seiner Aufgabe machte. Noch wichtiger wurde die sog. platonische Akademie, insofern dadurch die Vorliebe Petrarca's für Plato wieder auflebte und die Einwirkung der Griechen dahin führte, freilich nicht ohne Streit mit den Aristotelikern, unter Plato's Namen und Auctorität die Philosophie „aus der Schule in das Leben" zu führen. Das rege Leben, das der Humanismus in Florenz weckte, war nun freilich in andern Republiken nicht zu finden. Indes fehlte es auch dort keineswegs, wie in Siena und Venedig. In dieser Stadt erinnert an jene Zeit die Marcusbibliothek, zu der durch die Bibliothek des Cardinals Bessarion, als ein Vermächtnis desselben, der Grund gelegt wurde.

Das Thun und Treiben der Humanisten an den Höfen der Fürsten ist nicht erfreulich. Schon die Gefügigkeit, mit der sie sich trotz der weltbürgerlichen Gesinnung, die sie zur Schau stellen, und der Ueberzeugung, daß ihre Zeit eine verderbte, ihrer nicht werthe sei, in alle Verhältnisse zu schicken wissen, ist nicht geeignet, ein günstiges Vorurtheil zu erregen. Sieht man aber, wie sie die, deren Hof sie „zieren", preisen und verherrlichen mit unverzeihlicher Umgehung oder Verletzung der Wahrheit, so ist es einigermaßen schwer, auch den wirklichen Verdiensten, welche sie haben, gerechte Anerkennung zu theil werden zu lassen. Welch eine erfreuliche Erscheinung den meisten dieser Humanisten gegenüber ist Victorinus von Feltre, welcher keine größere Freude kannte, als in der von dem Markgrafen von Mantua, Gonzaga, errichteten Lehranstalt hoffnungsvolle Jünglinge mit voller Hingebung heranzubilden.

Auffallend ist es, daß die Humanisten von Seiten des Realismus der mittelalterlichen Bildung so wenig Widerstand fanden, obgleich ihre Angriffe auf dieselbe genugsam dazu aufforderten und reizten. Der Grund davon wird im allgemeinen darin zu suchen sein, daß es in Italien zu sehr an dem tiefen sittlichen Ernste fehlte, der das durch eine lange Ueberlieferung Geheiligte und dem eigenen Herzen Theure nicht ungestraft antasten läßt, sowie darin, daß eine gefällige rhetorisch-schöne Form die Sinne zu leicht fesselte und das Wesen der Sache übersehen oder nur oberflächlich beachten ließ. Dazu bewegten sich die Humanisten nur in der Sphäre der höhern Stände und schrieben für „Eingeweihte", nicht für „Idioten"; sie rügten Mängel und Gebrechen, welche diesen längst fühlbar geworden, und fanden überall empfängliche Hörer und Leser. Sie kämpften für das Licht gegen die Finsternis, für Aufklärung gegen Barbarei; niemand mochte für unwissend gelten oder die Unwissenheit und Roheit in Schutz nehmen, jeder wollte sich vielmehr gern davon frei machen und lieh denen sein Ohr, die dazu so freundlich ihre Dienste anboten. Dabei versteht es sich von selbst, daß es sowohl in dem geistlichen Stande, als auch sonst ernste, verständige und fromme Männer gab, die an dem leeren und hohlen Treiben, der frivolen Verspottung des Heiligen, an den schamlosen Reden und Schriften manches Humanisten Aergernis nahmen. Auch fehlte es nicht an Angriffen dagegen. Aber einerseits waren die Angreifenden den Angegriffenen an Schlagfertigkeit und Gewandtheit im Kampfe nicht gewachsen, andererseits fanden diese unter den vielen Herren und Fürsten leicht einen, der sie unter seinen Schutz nahm. Die reiche Literatur der „Invectiven" und „Facetien" ist Beweis genug dafür. Laurentius Valla, einer der verdientesten Humanisten, fand trotz Dominicanern und Inquisition wegen seiner Dialoge „über die Wollust" und seiner gegen das Papstthum gerichteten Schrift über die Schenkung Constantins Schutz bei König Alphons in Neapel, und erhielt später eine einträgliche Stelle bei Nicolaus V. Der unfläthige Hermaphroditus wurde von den Minoriten wohl verbrannt und Invectiven dagegen geschrieben, aber der Verfasser Antonius Panormita fand Gunst und Ehre am Hofe zu Neapel. Poggius, der sich rühmte, der Curie fast 50 Jahre gedient zu haben, konnte in seinen „Facetien" Cardinäle und Mönche ungestraft zur Schau stellen.

Aus solchen Thatsachen erhellt wohl, daß die Humanisten eine Macht bildeten, gegen welche das Geschrei der Religiosen ohne Wirkung verhallte. Man bedurfte während des Schisma, bei den Concilien und diplomatischen Verhandlungen ihrer Feder; daher waren so viele von ihnen in höhern Staatsämtern und Staatsgeschäften mit großer Gewandtheit thätig und als Vorläufer an Macchiavelli erinnernd. Seit aber Nicolaus V. den päpstlichen Stuhl bestiegen (1447) und Florenz den Ruhm humanistischer Gelehrsamkeit streitig zu machen bedacht war, durfte der Humanismus seine Herrschaft als unbestritten und völlig gesichert ansehen. Zu dem Sammeln der Antiquitäten, der Schriftsteller der Alten, sowie zu dem Uebertragen der griechischen Classiker und Kirchenväter in das Lateinische für die Vaticanische Bibliothek bedurfte man vieler Kräfte. In dieser Richtung bewegte sich der Humanismus lange genug fort, und wie er es von Anfang an auf die möglichste Herstellung und Repristination des Alterthums abgesehen

hatte, so gab sich dies Bestreben in der Pflege der lateinischen Sprache, welche durchweg Ciceronianisch sein sollte, in dem Ciceronianismus, den der Cardinal Bembus geltend machte und worin er viele Nachfolger hatte, kund. Erst das Tridentinische Concil trat dem Humanismus in einer ihm unerfreulichen Weise entgegen und machte seinem frivolen Treiben ein Ende.

Der Humanismus überschritt dann auch die Alpen und fand diesseit derselben freudige Aufnahme. Doch war sie weder dieselbe, die er dort gefunden, noch auch in den verschiedenen Ländern eine gleiche. Es kommt hier nur Frankreich und Deutschland in Betracht. In England waren es zunächst nur einzelne Männer, welche durch ihre Stellung mit italienischen Humanisten in Costnitz und Basel in Berührung kamen und ein mehr persönliches, keine nachhaltige und allgemeine Wirkung erzeugendes Interesse an den Bestrebungen derselben nahmen.

In Frankreich fand der Humanismus dagegen leicht und „geräuschlos" Eingang; die natürliche Stammverwandtschaft machte sich darin geltend. Eigenthümlich ist aber dabei zuerst, daß dieser Eingang von oben her, durch die Könige, vermittelt wurde. Waren die Franzosen in Politik und diplomatischen Künsten schon unter Ludwig XI. und Karl VIII. Schüler und sogar Meister der italienischen Wissenschaft gewesen, so suchten sie unter Ludwig XII. auch das Studium der alten Sprachen und der in Italien blühenden Wissenschaften in ihrem Lande zu begründen und setzten dasselbe in Verbindung mit dem Studium des römischen Rechts. So gewann Ludwig XII. an Paulus Aemilius einen eleganten lateinischen Historiographen für Frankreich, an Aleander einen feinen Lehrer der Stilistik für Paris, an Petrus Castellanus einen Lehrer des Griechischen. Mehr noch that König Franz I. für die Hebung dieser Studien. Er errichtete in Paris (1530) neue Professuren für die lateinische Beredtsamkeit, für das Griechische, Hebräische, für römische Philosophie, für Medicin. Wirkte dazu auch Ruhmsucht und persönliches Gefallen an der „schönen" Literatur der Alten mit, so war doch davon weiter eine eigenthümliche Folge, daß die Wissenschaft als solche Aufmunterung erhielt und eine ganz andere, reelle Richtung nahm, als in Italien. Sie gieng auf die Erforschung und Erschließung des gesammten Alterthums aus, vermittelst einer eindringenden Interpretation und Kritik der Schriftsteller, und einer zusammenhängenden Erforschung des Lebens und der Sitten der alten Völker. Daher die glänzende Reihe der großen Gelehrten in Frankreich im 16. Jahrhundert, Lambin, Casaubonus, Jos. Scaliger u. a., an deren Bestrebungen die großen Juristen und Staatsmänner, Cujacius, Budeus u. a. den regsten Antheil nahmen (s. Justus Jos. Scaliger von Jacob Bernays). Was diese Männer unternahmen und ausführten, hat für den Humanismus reiche Früchte getragen. Doch wurde dadurch in dem Unterrichtswesen in Frankreich keine bedeutende Veränderung herbeigeführt; die humanistischen Studien von oben her angeregt und gepflegt hielten sich mehr in den höheren Kreisen der Wissenschaft und der Gesellschaft. Dort aber waren sie auch gesichert und ungefährdet, nicht nur wegen des höheren Schutzes, dessen sie sich erfreuten, sondern auch weil sie zunächst die Interessen des kirchlichen Realismus nicht zu berühren und anzutasten schienen. Erst als die Jünger Loyola's festen Fuß faßten, hatte besonders ein Scaliger, der Calvinist, trotz dem daß sie selbst die humanistischen Studien für das geeignete Mittel hielten, auf das Unterrichtswesen wirksamen Einfluß zu üben, von ihren bekannten Künsten zu leiden, weil seine eindringenden kritischen und historischen Forschungen so manches bloßlegten, was dem Orden und der Kirche, der er diente, nicht erwünscht sein konnte.

Einen andern Ausgangspunct und eine andere Stellung nahm der Humanismus in Deutschland. Er dringt hier allmählich von unten durch die Schulen ein und durchläuft nicht ohne Kampf mehrere Stadien.

Als das erste Stadium müßen wir das bezeichnen, in welchem ihm die Vorläufer der Reformation Pflege angedeihen ließen, die deshalb auch als die ersten Begründer desselben anzusehen sind. — Was Aeneas Silvius bei Friedrich III. dafür gethan, giebt ihm

wohl schwerlich ein Anrecht auf die Ehre „der eigentliche Apostel des Humanismus unter den Deutschen zu sein" (Die Wiederbelebung des classischen Alterthums von Voigt S. 377). — Thomas Hamerken (a Kempis) gab ihm Ziel und Richtung. Durch eine wirksamere und bildendere Weise des Sprachunterrichts in die Schriften der Alten selbst einführend und an einen reineren Stil gewöhnend sowie durch Wort und That dem Evangelium Eingang bereitend wies er auf die Richtung hin, in welcher der Humanismus auf deutschem Boden weiter fortschreiten sollte. Dabei sich wohl bewußt, wie sein Unterricht zu einer vollendeten Bildung nicht ausreichen konnte, ermunterte er seine Schüler, Italien, die Heimat der Gelehrsamkeit und Wissenschaft, zu besuchen. Einige von diesen benützten den Wink, wie Joh. Weßel, R. Lange, Moriz v. Spiegelberg, Rud. Agricola, und brachten reiche Schätze von Kenntnissen und Büchern zurück, welche sie zum Besten des eigenen Vaterlandes verwertheten; andern, welchen es nicht vergönnt war dorthin zu reisen, kamen die Schätze, welche die Freunde heimbrachten, zu gute. Was diese Männer durch ihre Schriften auf Universitäten und den Schulen besonders im Nordwesten von Deutschland wirkten, namentlich dadurch, daß sie fähige und empfängliche Jünglinge den neuen Studien sich ganz zu widmen veranlaßten, darf nicht erst ausgeführt werden. Nur das sei bemerkt, daß die Grundgedanken des Humanismus ihnen klar vor Augen stehen. „Die Wissenschaften sollen nicht um zeitlichen Gewinnes willen, sondern zu der Bildung des eigenen Geistes erlernt werden, aus dem Studium der Alten soll nicht bloß schöne Rede, sondern auch Sachkenntnis, Fertigkeit des richtigen Denkens, wissenschaftliche Methode u. a. gewonnen werden." Der Eifer und die Hingebung, womit sie arbeiteten, wirkte unwiderstehlich; die Klarheit und Umsicht, mit der sie didaktische und pädagogische Grundsätze erörterten, wie Agricola, und zur Anwendung brachten, wie Hegius und Dringenberg, stand weit von dem ab, was sonst noch in Uebung war. Indem sie aber, mochten sie immerhin an dem Leben der Kleriker und Mönche oft genug Anstoß nehmen, fern davon waren die Kirche zu befehden, und sich darauf beschränkten, durch Verbesserung des Unterrichts und der Wissenschaft positiv zu wirken, entstand ihnen kein nennenswerther Kampf von Seiten des immer noch herrschenden Realismus. Theilweise blieben sie auch deshalb unbehelligt, weil sie, wenn auch Neues anbahnend, doch den bisherigen Weg nicht zu verlassen schienen, und wenn einmal eine Aeußerung Wimphelings, „es sei ganz irrig, daß Weisheit nur in Klöstern wohne," Anstoß erregte und selbst eine Anklage bei dem Papste veranlaßte, so wußte er selbst und seine Freunde sie zu rechtfertigen.

In das zweite Stadium tritt der Humanismus mit Erasmus und Reuchlin. So verschieden diese Männer sind, so stehen sie doch, jeder in seiner Weise, als ausgezeichnete Repräsentanten des Humanismus in Deutschland da. Beide haben das mit einander gemein, daß sie ihre hervorragende Stellung in der Wissenschaft dem Studium des Alterthums verdanken, daß sie ihre Kenntnis der alten Sprachen für reelle wissenschaftliche Aufgaben verwenden, daß sie unablässig bemüht sind den Weg zu den Humanitätsstudien zu ebnen. Die tiefgreifende Wirksamkeit, welche beide mit ihren Bestrebungen hatten, tritt am klarsten aus dem Kampfe hervor, in den sie um derselben willen verwickelt wurden. Der erbitterte Streit, den der kirchliche Realismus gegen sie erregte, bezeichnet am deutlichsten den Gegensatz der in Conflict gerathenen Principien.

Erasmus, wider seinen Willen dem Klosterleben bestimmt, sah sich durch den Scholasticismus von der Theologie so sehr abgeschreckt, daß er seine Kräfte ganz und gar dem Studium der griechischen und römischen Literatur widmete. Die bittern Erfahrungen, die er im Klosterleben gemacht, so wie die Eindrücke von dem Treiben des Klerus hatten ihm einen unüberwindlichen Widerwillen gegen den geistlichen Stand, zu dem er im J. 1492 die Weihe empfangen, eingeflößt. Die Wirkung dessen, was er seinem Lehrer Hegius zu Deventer verdankte, die Vorliebe für die römische Literatur war stärker als alle Künste der Scholastik. Der Kampf des Humanismus und Realismus ist in ihm ausgekämpft und der Sieg des ersten über den zweiten entschieden, bevor er nach

außen darein verwickelt wird. Dies geschah nun freilich nicht eben durch seine Schuld. Denn wiewohl überzeugt, daß nur auf dem von ihm betretenen Wege eine Hebung der wissenschaftlichen Bildung überhaupt zu erwarten sei, blieb er im ganzen dem von ihm ausgesprochenen Grundsatze getreu, daß „die schönen Wissenschaften auf den Hochschulen sich allmählich und unvermerkt einschleichen, daß sie nicht als alles vor sich niederwerfende Feinde, sondern als Gastfreunde erscheinen müßen, die durch freundliches Zusammenleben mit den alten Bewohnern des Hauses zu einer Familie verschmelzen“. Bei der dem Manne eigenen Vorsicht konnten ihm weder seine gelehrten Arbeiten über griechische und lateinische Schriftsteller, noch die mit umfassendem Blicke und reicher Erfahrung auf das Unterrichtswesen eingehenden Bestrebungen bedenkliche Feindschaft zuziehen, verstießen sie auch gegen den Geschmack der magistri. Und in der That haben sie ihm nur Ehre und Ruhm eingetragen, bei den Gelehrten — erkannten ihn doch die Italiener als einen Ebenbürtigen an und gewannen von ihm in der persönlichen Berührung eine vortheilhaftere Meinung als er von ihnen — wie bei Kaiser und Reich. Aber seine theologischen Arbeiten, auf die er von seinem Studium der alten Sprachen geführt wurde, namentlich die Ausgabe des Neuen Testaments, blieben nicht ohne Anfechtung; die Unverbesserlichkeit der Vulgata wurde gegen ihn von dem Spanier Stunica vertheidigt. Die Erwiderung brachte den Gegner nicht zum Schweigen, sondern reizte nur zu einem Angriffe auf andere Werke des Erasmus. Und man merkt genugsam, daß dieser Schlimmes fürchtete von einem Kampfe, der von Seiten des Klerus eine weitere Ausdehnung annehmen konnte, als er wirklich that. Auch der Engländer Lee schien, wie er selbst und seine Freunde besorgten, mit seiner Kritik gegen die Ausgaben des N. T. von den Theologen zu Cöln und Löwen nur vorgeschoben zu sein, um mit ihm den Kampf zu beginnen, was jedoch, wie sich bald zeigte, nicht begründet war. Am guten Willen einen Mann, wie Erasmus war, zu verderben, fehlte es den Dominicanern gewiß nicht. Denn abgesehen von seinen großen wissenschaftlichen Arbeiten, die ihnen wenig zusagen konnten, weil sie auf einem ganz andern Grunde aufgebaut waren, als der war, auf dem sie standen, und von ihren Zielpuncten weit abführen mußten, hatte er sie in dem Encomium Moriæ nicht eben glimpflich behandelt und sich sonst bei aller Vorsicht manches Witzwort über die Scholastiker erlaubt. Doch war ihnen schon Schlimmeres gesagt und Erasmus stand zu groß da, er hatte an Papst und Kaiser hinreichenden Schutz. Wie er nach dieser Seite gegen den Realismus der alten Bildung zu kämpfen hatte, so blieb ihm auch der Streit mit den eigenen Genossen, den Humanisten, nicht erspart. Die Thorheit der Ciceronianer, welche alles Gewicht auf schöne Darstellung legten und darin keinen Ausdruck und keine Wendung sich gefallen lassen wollten, die nicht bei Cicero vorkäme, reizte Erasmus zum Widerspruch und zu einer gründlichen Aufdeckung dieser Verkehrtheit. So sehr er dadurch Franzosen und Italiener gegen sich aufregte, so hatte er doch noch die Genugthuung, daß jene späterhin ihr Eifern gegen ihn als nicht wohl begründet erkannten. Diese Streitigkeiten waren nicht im Stande, die allgemeine Achtung und Anerkennung, deren er genoß, zu beeinträchtigen, vielmehr betrachtete man ihn überall als den Wegweiser zu den Humanitätsstudien und zu der auf Grund derselben aufgebauten Wissenschaft. Erst sein kühles und ablehnendes Verhalten der kirchlichen Reformation gegenüber ließ hie und da seine Verdienste um die Theologie in Vergessenheit kommen.

Neben Erasmus konnte nur noch Ein Mann genannt werden, dessen Name nicht minder geachtet war — Reuchlin. Es war nicht ohne Grund, wenn man diese Männer „die beiden Augen Deutschlands“ nannte. Denn durch sie sah und fand Deutschland den Weg der neuen Bildung. Reuchlin, der Jurist, der Geheimschreiber des Grafen Eberhard I., der kaiserliche Rath, der in den Adelstand Erhobene, der Bundesrichter, schien nicht dazu bestimmt, den Humanitätsstudien Bahn zu brechen, und gleichwohl ist die Ausbreitung derselben mit seinem Namen unzertrennlich verknüpft und zwar in der Deutschland eigenthümlichen Richtung eines Mittels wissenschaftlicher Bildung überhaupt

und des Schlüssels für höhere Studien. Eine solche Bedeutung erlangte er durch seinen rastlosen Eifer und unermüdeten Fleiß um seine eigene Ausbildung, durch Aufmunterung und Unterstützung junger Männer, ohne öffentlicher Lehrer zu sein, durch Hülfsmittel, welche er für den Unterricht schuf, durch Sammlung und Veröffentlichung von alten Schriftstellern. Für das Lateinische wurde sein Lexicon (Breviloquus) wichtig; die griechische Grammatik und das Studium der Sprache hatten an ihm ihren Begründer — sein jüngerer Bruder Dionysius wurde der erste Professor der griechischen Sprache in Heidelberg — größer, wo möglich, waren seine Verdienste um die Erweckung der Kenntnis der hebräischen Sprache. Aus demjenigen, was er von einzelnen Juden für vieles Geld erlernt hatte, erwuchsen nachher seine Rudimenta linguae Hebraicae. Die Sprachstudien sollten ihm aber, so sehr er gegen die hergebrachte rohe Schreibweise eiferte, nicht bloß zur Bildung des Stils dienen, sondern ein Mittel werden, aus den Schriften gründliche Sachkenntnisse und kräftige Anregung eines höhern und edlern Sinnes zu entnehmen. Vermöge seiner Stellung in hohen Staatsämtern war er der Mann, diese Studien aus dem engen Kreise der Schule in das Leben zu leiten und Beamte, Geschäftsmänner, Adel und Fürsten für dieselben zu gewinnen, freilich in einer anderen und fruchtbareren Weise als die italienischen Humanisten. Wie fern er war von einer Ueberschätzung der Alten, wie wir sie in Italien finden, ergiebt sich schon daraus, daß er, wie wenige seiner Zeitgenossen, der Muttersprache Aufmerksamkeit widmete und sie mit Gewandtheit zu gebrauchen wußte. Das Ansehen, welches er erlangte und die Anziehungskraft, welche er auf alle jüngern strebenden Kräfte übte, hatten längst den Neid der Vertreter der alten Bildung, des Realismus, erregt. Gesteigert wurde derselbe dadurch, daß Reuchlin, der Jurist, durch sein Lehrgebäude der hebräischen Sprache, so wie durch seine Mitwirkung an der Herausgabe der Werke des Hieronymus Gelegenheit nahm, manche Stelle der Vulgata zu verbessern, daß er das Studium der heiligen Schrift in aller Weise als eine ihm heilige Angelegenheit zu fördern suchte, Beredtsamkeit von den Theologen gepflegt wissen wollte und damit in das Gebiet derselben eingriff. So sehr dies Streben darauf ausgieng, einer Richtung des Humanismus zu wehren, die derselbe in Italien in feindlichem Sinne gegen das Christenthum genommen hatte, so wurde es doch für die blind eifernden Dominicaner in Cöln der Grund zu einem ernstlichen Angriffe auf den Mann. Den äußern Anlaß freilich zu dem Unterfangen mußte Reuchlins Gutachten über die Bücher der Juden abgeben. Wie man es ihm in seiner Jugend, als er selbst noch Lernender zugleich als Lehrer sich versuchte, zum Vorwurfe machte, daß er sich mit der Sprache und den Büchern der Schismatiker, der Griechen, einlasse, so wurde ihm dies den Absichten der Dominicaner zuwiderlaufende Gutachten über die Bücher der Juden, deren Verfolgung mit Verbrennung ihrer Schriften eingeleitet werden sollte, eine Quelle von vielen Sorgen. Indes konnte der Sache, die Reuchlin vertrat, nichts förderlicher sein, als dieser ärgerliche, zuerst in Streitschriften mit dem Urheber des Streites, Pfefferkorn, dann in einem von dem Ketzermeister Hochstraten eingeleiteten, drohenden Inquisitionsverfahren Jahre lang (1510—16) sich hinziehende und endlich zu Gunsten des Angeklagten entschiedene Handel. Denn er führte die ganze Schaar der Humanisten, die hie und da zerstreut waren, auf den Kampfplatz; die „Reuchlinisten", Pirkheymer, Hutten, Busch, Eoban Hesse u. a. sammelten sich um ihr Haupt und traten in engere Verbindung mit einander. Es trat recht eigentlich der kirchliche, mönchische Realismus mit der neuen, von den Humanisten vertretenen Bildung in den schärfsten Gegensatz. Jener unterlag, weil seine vorzüglichste Waffe, die Inquisition, schon ihre Dienste versagte und seine Schmähungen und Ränke der Vertheidigung der Wahrheit gegenüber unwirksam blieben. Dazu war es schon schlimm, daß der Spott es wagte in den Kampf zu treten und doppelt schlimm, daß er dies in so schlagender und vernichtender Weise verstand. Die Epistolae obscurorum virorum, ein Product dieses Streites, gaben dem Scholasticismus den letzten Stoß und der Triumphus Capnionis von Ulrich von Hutten darf wohl ein Triumph des Humanismus

selbst genannt werden. Daneben hatte das Vallum humanitatis von Hermann Busch eben sowohl durch die klare und bündige Rechtfertigung der Humanitätsstudien wie durch die Aufdeckung der Blößen der alten kirchlich-realistischen Bildung eine tief und weit greifende Wirkung.

Dies zeigte sich gleich in dem dritten Stadium, in welches der Humanismus eintrat, in der Reformation der Kirche durch Luther. Der Humanismus hatte in Deutschland von Anfang an die Tendenz, daß er auf diese Reformation hinwirken und das Schwert derselben werden mußte. Bei den Niederländern werden die Bestrebungen desselben der Anregung, welche das christliche Leben durch die Mystik empfangen hat, dienstbar und förderlich; Erasmus Arbeiten ermöglichen nicht nur ein Zurückgehen auf die heilige Schrift, die Quelle der christlichen Lehre und des christlichen Lebens, sondern führen darein ein; Reuchlin, dem seine Studien mehr eine heilige Angelegenheit des Herzens sind, als dem verständigen und berechnenden Erasmus, war nicht zufrieden das formale Verständnis der Bibel anzubahnen, sondern sprach auch in seinen philosophischen Schriften manchen anregenden, tiefer greifenden Gedanken aus und wies auf manche Grundlehre der heiligen Schrift nachdrücklich hin in ihrem Unterschiede von dem, was damals die Kirche lehrte. Und so wirkten alle Humanisten, in dem einen alle einig, gegen den hergebrachten kirchlich-hierarchischen, mönchischen Realismus, viele auch positiv für ein Neues Grund legend. Deshalb fällt jetzt der Kampf des Humanismus und des Realismus mit dem Kampfe der Reformation und Hierarchie so ganz und gar zusammen, daß er darin aufgeht und zu verschwinden scheint. Ohne denselben besonders zu verfolgen, dürfen wir nur bemerken, was die Reformatoren besonderes gegeben haben.

In der Negation gegen den mittelalterlichen Realismus, gegen mönchische Erziehung der Knaben, gegen Scholastiker und „Sophisten" stimmt Luther mit den Humanisten völlig überein, nicht weniger in der Anerkennung der Nothwendigkeit einer freien Erziehung und eines fruchtbaren Unterrichts. Das Neue aber, das an die Stelle des verworfenen Alten treten muß, ergiebt sich natürlich und nothwendig aus den beiden großen Grundprincipien der Reformation der Kirche, dem sog. formalen von der ausschließlichen Auctorität der heiligen Schrift für die christliche Lehre und dem sog. materialen der Rechtfertigung allein aus dem Glauben. Das erste führt in seiner Consequenz mit Nothwendigkeit zu dem Studium der Sprache und Literatur des Alterthums; es ist Vorbereitung und Mittel für die Erklärung der h. Schrift und muß darum schon auch an sich einen Werth haben, das zweite Princip giebt dem Humanismus erst seine volle Berechtigung und tiefe Wahrheit. Es knüpft gewißermaßen wieder an den Punct an, von dem aus Sokrates den Humanismus begründet hatte, an das Gewissen des Menschen. Wie dort zu einem menschenwürdigen Leben zuerst und zunächst sittliche Erkenntnis, Selbsterkenntnis, gefordert wird, so hier Glaube: wie dort in der Erkenntnis Gewißheit über das eigene Ich und sein Verhältnis zu der Gottheit gesucht wird, so ist sie im Glauben gegeben; wie dort der Erkenntnis die Kraft zugeschrieben wird die That aus sich zu erzeugen, so liegt im Glauben der Drang zur That; wie jene Erkenntnis sich zu erweitern strebt ohne irgend ein reellen Zwecken dienendes Object von seiner Kenntnisnahme oder Forschung auszuschließen, so hat der Glaube ein klares, offenes Auge auch für die Creaturen und Werke und Thaten der Menschen, wie sie sich im Laufe der Erziehung des menschlichen Geschlechts darstellen. Das Ur- und Vorbild der Menschheit, das in der Offenbarung entgegentritt, als das allein bestimmende vor Augen zu stellen, Glauben wieder zu gewinnen, ist die Arbeit der Reformation und darin erhält der Humanismus seine eigentliche, größte Aufgabe. Indem Luther jene Arbeit übernahm, hat er diese Aufgabe erkannt und in gar mannigfacher Weise darauf hingewiesen. Er erkennt es als eine Gnade Gottes, daß die „Sprachen" jetzt an das Licht gebracht sind, sie die Scheide, darinnen das Messer des Geistes stecket, der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget, die Schrift auszulegen; zu streiten wider die Sophisten bedarf man der Sprachen, welche gegen aller Väter Glossen sind, was die Sonne

gegen den Schatten. Aber auch das weltliche Regiment, als eine göttliche Ordnung und Stand, des sich die Sophisten in ihren Schulen nicht angenommen, bedarf der Sprachen, feine und geschickte Leute zu schaffen, wie sie Griechen und Römer hatten. Sonderlich solle man Schulen dazu aufrichten, daß die Deutschen nicht mehr in allen Landen die deutschen Bestien heißen. Dabei aber faßt der Reformator seine pädagogische Aufgabe weiter, er richtet seinen Blick nicht auf einen Stand, sondern auf das deutsche Volk in seiner Gesammtheit. Das was allen ohne Ausnahme Noth thut, giebt er in seinem Handbüchlein und legt dadurch jenen festen Grund aller humanen Bildung.

Was Luther in umfassender Anschauung in sich trug und aus eigner reicher Erfahrung aussprach, eignete sich Melanchthon durch Studium an, gab ihm die wissenschaftliche Begründung in ausgezeichneter Weise. „Des Waffenschmieds Sohn verarbeitete das Erz, das des Bergmanns Sohn aus der Tiefe an das Licht förderte." Wie beide Männer in wahrhaft providentieller Weise überhaupt einander ergänzten, so auch auf dem Gebiete der Erziehung. Melanchthon war Humanist wie andere, besonders Reuchlin; die Theologie und die Anregung, die er darin durch Luther bekam, machte ihn im besondern Sinne zu dem christlichen Humanisten und befähigte ihn, dem Humanismus in Deutschland seine volle ausgeprägte Richtung zu geben. Die Nothwendigkeit und Ersprießlichkeit des Alterthumsstudiums für die Bildung des Geistes hat er aus eigner Erfahrung erkannt und gleich von Anfang an in die rechte Bahn geleitet, die Unentbehrlichkeit desselben für die Theologie ist ihm, so wie er in dieselbe eintritt, keinen Augenblick zweifelhaft. Von dieser doppelten Erkenntnis aus nimmt seine Thätigkeit als des praeceptor Germaniae ihren Ausgangspunct, wenn ihm gleich die welthistorische Bedeutung des griechischen und römischen Alterthums für das Christenthum nicht überall fest und sicher vor Augen steht. Das Studium der Wissenschaften hat ihm an und für sich eine heilsame Wirkung auf den Menschen und zwar durch die Arbeit, die der Geist an sich selbst vollzieht. Es setzt alle Kräfte desselben in Bewegung und stärkt sie, es reinigt und befreit von aller Roheit; nichts steht ihm so fest als das ingenuas didicisse fideliter artes non sinit esse feros. Es hat also nur Werth, wenn es Herz und Gemüth bildet und veredelt. Nicht das Wissen an sich, sondern das wirksame bildende Wissen gilt ihm etwas. Dies führt eben so wohl zu der consociatio generis humani als zur Religion, also zu dem, wozu der Mensch die Bestimmung in sich trägt. Die Kraft, dieser Bestimmung ihn zuzuführen, liegt in den artes liberales. Die ernste und angelegentliche Beschäftigung mit ihnen bewahrt vor Engherzigkeit und Beschränktheit der Scholastik und Sophistik, giebt den echten lautern Sinn für die einfache ungeschminkte Wahrheit, erweitert den Gesichtskreis über die Schranken der Fachwissenschaft und erhebt zu hochherziger, wahrhaft weltbürgerlicher Gesinnung. Die Musterbilder der Seelengröße, der Vaterlandsliebe u. s. w. bei den Alten sind für alle Zeiten nachahmungswerth. Nur ist niemals zu vergessen, daß das Alterthum dem Menschen dasjenige, was zu seiner Seligkeit erforderlich ist, mit seinen Wissenschaften und selbst seiner Philosophie nicht geben kann, daß dies vielmehr aus der Offenbarung zu entnehmen ist. Diesen Grundgedanken über die humanistische Bildung, wie er sie in sich trug, entsprach denn auch seine auf ihre Ausführung gerichtete Thätigkeit. Das erste Studium ist ihm das der Sprache und der Grammatik insbesondere. Als Ziel desselben betrachtet er — im Lateinischen — mündliche und schriftliche Fertigkeit im Gebrauche der Sprache. Auf den correcten, gewandten und charaktervollen Stil legt er ein besonderes Gewicht, und Cicero steht ihm darin vor allen lateinischen Schriftstellern, aber nicht ausschließlich als Muster vor Augen. Fern ist er davon, etwa wie die Italiener, die schöne wohlklingende Darstellung zu billigen, wenn sie gehaltlos ist; er verlangt vielmehr ansprechende Gewandtheit der Rede deshalb, weil ihre Erwerbung Arbeit kostet, in das Wesen der Sprache einzudringen nöthigt, den Verstand schärft, den Geschmack

bildet und, was besonders für die Weckung wissenschaftlichen Sinnes wichtig, das Bewußtsein eigenen Könnens und Schaffens zu geben geeignet ist. Aus eben diesen Gründen will er Verse gemacht wissen. Aber diese Uebungen haben ihm nicht bloß diesen sog. formalen Zweck, sondern er sieht darin ein Mittel, sittlich bildend auf die Lernenden einzuwirken. Stilus fere mores arguit ist sein bedeutsames Wort; Eitelkeit, Anmaßung, Leichtsinn, kurz alle Verkehrtheiten des Sinnes und der Neigung können nicht umhin sich darin zu offenbaren; die Stilübungen geben demnach nicht nur die Diagnose, sondern auch das Heilmittel der Krankheit an die Hand. Die erworbenen und durch fleißige Uebungen befestigten Kenntnisse der Sprache sollen realen Zwecken dienen und das Mittel werden, die reichen Schätze an Erkenntnis und Weisheit, die in den Schrifwerken verborgen liegen, aufzuschließen. Der materielle Inhalt derselben soll erkannt, in seiner Entwicklung verfolgt, durch scharfes Auffassen der Theile das Ganze begriffen, der substantielle Gehalt durchdrungen und angeeignet und dabei die entsprechende und schöne Form als Muster zur Nachahmung gemerkt werden. Die sprachlichen Studien finden ihre Ergänzung in der Dialektik und Rhetorik, die im Anschluß an Aristoteles, Cicero und Quintilian sehr fruchtbar behandelt werden. Dazu kommt die Physik, zugleich die sog. Metaphysik umfassend und in der Behandlung der einzelnen Theile in die Geschichte der Philosophie eingehend; dazu ferner Psychologie, Ethik und Politik.

Melanchthons Wirksamkeit in allen diesen Gebieten war um so nachhaltiger, als er nicht nur Vorträge darüber hielt, sondern auch Lehrbücher hinterließ, welche zum Theil zwei Jahrhunderte ihr Ansehen behauptet haben. Nimmt man dazu die Arbeiten über griechische und lateinische Schriftsteller, die Abhandlungen über einzelne Partieen der Geschichte und seine Reden (declamationes), die abgesehen von theologischen, juristischen und medicinischen Fragen, die besprochen werden, theils allgemein wissenschaftliche und pädagogische Gegenstände behandeln, theils besonders Geographie, Astronomie, Arithmetik und Geometrie in den Kreis ihrer Betrachtung ziehen; erinnert man sich dabei an seine Leistungen auf dem Gebiete der Theologie: so begreift man leicht, daß er zumal bei der ausgezeichneten Lehrgabe, die er besaß, bei der vollen Hingebung an sein Lehramt, bei der herzlichen Theilnahme, die er auch dem Einzelnen widmete, der praeceptor Germaniae heißen konnte. Seine Grundgedanken von Bildung überhaupt und von dem Zusammenwirken des Alterthums und Christenthums zu denselben, sein universelles Wissen, die Erfahrung, die er dem öffentlichen Lehramte wie der schola privata oder domestica verdankte, seine ausgezeichneten Lehrbücher befähigten ihn, Begründer des deutschen Humanismus zu werden. Mit Unrecht wirft man ihm Verachtung und Vernachläßigung der Muttersprache vor. Er war Gelehrter und bediente sich der Sprache derselben, der lateinischen; die deutsche zu lehren kam weder ihm, noch dem Meister in derselben, Luther, noch überhaupt damals jemand in den Sinn. So wie hierin Luther mit ihm übereinstimmte, so auch in seiner ganzen der humanistischen Bildung dienenden Thätigkeit, und wenn an irgend etwas, so hat der große Reformator an dieser seine herzliche Freude gehabt.

Noch während Luther und Melanchthon durch ihr persönliches Wirken dem Humanismus in der innigsten Verbindung und gegenseitigen Ergänzung des Alterthums und Christenthums für die volle und allseitige Bildung des Menschen sein Ziel wiesen und seine Gestalt gaben, beginnt das vierte Stadium desselben, in welchem er durch Schulordnungen systematisirt erscheint und in lateinischen Schulen und Gymnasien seine Pflege erhält. Wie die Reformation nur mit den Waffen der Wissenschaft der wieder entdeckten Wahrheit des Evangeliums zum vollständigen Siege verhelfen konnte, so konnte sie diesen auch nur durch jene behaupten und sicher stellen. Sie mußte deshalb von Anfang darauf Bedacht nehmen, solche Waffen zu schaffen und diejenigen, welche sie führen konnten, heranzubilden. Daher wird sogleich die Aufrichtung von Schulen zum Gedeihen der Kirche wie des ganzen Lebens im Staate als das dringendste Bedürfnis erkannt und als eine heilige Angelegenheit betrieben. Und weil man nicht

überall persönlich Hand anlegen konnte, war es unumgänglich nothwendig die Grundlinien für die Ordnung und Einrichtung derselben in einem allgemeinen Plane vorzuzeichnen, wie dies in dem sog. sächsischen Schulplane geschah. Dieser erscheint nun allerdings mit der Forderung von drei Classen, so wie der Beschränkung des Unterrichts auf Religion, Lateinisch und Musik, dürftig genug, nicht allein im Vergleich mit den Ansprüchen der Gegenwart, sondern auch dem gegenüber, was Luther und Melanchthon sonst fordern und lehrend selbst geben. Man hat deshalb vielfach einen Rückschritt der humanistischen Bildung darin gesehen, in Uebereinstimmung mit Erasmus Ausspruch, Ubicunque Lutheranismus, ibi literarum est interitus. Doch ist die Berechtigung dazu wohl nur eine scheinbare, indem man die Fortschritte des Humanismus als eines Princips der Bildung mit den Leistungen im Gebiete der sog. literae humaniores d. h. der griechischen und römischen Literatur und der Alterthumsstudien überhaupt verwechselt. In dieser Beziehung kann sich allerdings in jener Zeit Deutschland mit Frankreich und nachher mit Holland nicht messen; aber darauf waren auch weder Luthers noch Melanchthons Bestrebungen gerichtet; ihnen liegt die Bildung des Volkes — im besten Sinne des Wortes — am Herzen: sie wollen durch die Schule wirken, hoffend, daß auf dem so gelegten ersten und nothwendigen Grunde der weitere wünschenswerthe Bau sich seiner Zeit vollenden werde.

Zunächst freilich hemmte der Mangel an tüchtigen Lehrern, die Dürftigkeit der zu Gebote stehenden Mittel, die Gleichgültigkeit so vieler Fürsten und Großen, die Roheit und Ungebundenheit der Zeit, der Misbrauch einer übel verstandenen Freiheit, einen raschen Aufschwung; dazu traten die Verachtung und Geringschätzung der „gelehrten" Bildung von seiten so vieler Schwarmgeister und Sectirer, die Streitigkeiten und Befehdungen der Kirchen unter einander und der Theologen unter sich selbst. Ist deshalb schon in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts die Klage über Abnahme des Eifers für die griechische und lateinische Literatur häufig genug, so zeigt sich doch das Princip des Humanismus, wie die Reformatoren ihn gestaltet, in den immer von neuem erscheinenden, auf ein tiefes Bedürfnis hinweisenden Schulordnungen, besonders in den städtischen Gemeinden lebendig und wirksam und, was Deutschland eigenthümlich, in dem Bürgerstande bleibt ihm seine Geltung und Macht gesichert. Dies offenbart sich ferner in dem überall sichtbaren Bestreben, die Lehranstalten nicht nur durch solche Ordnungen zu regeln und zu beleben, sondern auch durch thatsächliche Erweiterungen und Verbesserungen zu heben, sowie in der Errichtung von Gymnasien, höheren Anstalten, welche vollkommen für die Universitäten vorbereiten oder, indem sie neben der griechischen und hebräischen Sprache, Theologie, Philosophie, selbst Jurisprudenz und Medicin als Lehrgegenstände aufnehmen, ihre Zöglinge in den Stand setzen, unmittelbar von ihnen aus in ein öffentliches Amt einzutreten. Glücklicherweise gab es auch immer noch einzelne tüchtige Vertreter der von Melanchthon geweckten humanistischen Bildung, Camerarius, Sylburg, Fabricius, Wolf, Trozendorf, Neander, Sturm. Die außerordentliche Wirkung, welche diese drei letzten im Schulwesen hatten, bedarf keiner weitern Darlegung; zu bemerken ist nur, daß sie, — doch viel weniger Neander, der in die Universalität seines Lehrers Melanchthon am meisten eingehende Schüler, — ihren Kreis enger zogen und vorzugsweise vollendete Fertigkeit in der lateinischen Sprache durch strenge Methode und fleißige Uebung zu geben suchten. Mit Unrecht hat man ihnen daraus einen Vorwurf gemacht. Sturm sah schon zu seiner Zeit mit dem Verfall geschmackvoller Darstellung die alte Barbarei wiederkehren und glaubte mit gutem Grunde derselben nicht besser wehren zu können, als durch Zurückführung des lateinischen Stils auf die Norm und Auctorität Cicero's. Dies muß völlig gerechtfertigt erscheinen, wenn man erwägt, daß Erasmus Bekämpfung des Ciceronianismus der Italiener mit dazu beigetragen hatte, daß man sich bei dem Lateinschreiben einerseits gefiel in Zusammenstellung alter, gesuchter Worte und sprüchwörtlicher sententiöser Phrasen und andererseits sich volle Freiheit und ein gänzliches Absehen von den altrömischen Mustern gestattete. Die strenge

Regel und Zucht, die er zurückführte, wirkte überaus heilsam und brachte alle die Vortheile für die Bildung, welche Melanchthon mit seinen Stilübungen zu erreichen strebte; sie lassen sich überall noch lange nachher da warnehmen, wo sein Einfluß sich geltend machte.

Der Realismus der neuern Zeit findet den ersten Antrieb zu seiner Entfaltung zunächst in dem Sinken des Humanismus, das am Ende des 16. und im Anfange des 17. Jahrhunderts immer mehr bemerkbar wird. Es ist dies der Realismus der Doctrin, der pädagogischen Theorie und Praxis. Er geht nicht, wie der Realismus der nationalen Bildung, von den Bedürfnissen des unmittelbaren Lebens aus, sondern von der Erkenntnis wirklicher oder vermeintlicher Forderungen der Zeit. Diesen möchte er Befriedigung geben und findet die Aufforderung dazu einmal darin, daß das bisherige Unterrichtssystem ganz untauglich scheine und dann darin, daß der gerade gegenwärtige Stand der Wissenschaften die Mittel zu einer „den Verhältnissen der Zeit entsprechenden Bildung" an die Hand gebe. Wie bei den Griechen und Römern der Realismus der nationalen Erziehung in naturgemäßem und folgerechtem Gange zum Humanismus führte, so ist der doctrinelle Realismus der neuern Zeit jedesmal ein Product der Entwickelung der Cultur überhaupt und des Fortschritts der modernen Wissenschaften insbesondere, d. h. der Naturwissenschaften, welche von dem Alterthume mehr oder weniger unabhängig gepflegt werden und vermeintlich allein mit „Realien" zu thun haben. Es ist offenbar eine hervorstechende Eigenthümlichkeit des deutschen Geistes, die Ergebnisse jeder wissenschaftlichen Entwickelung, wenn sie an einem bestimmten Puncte angelangt ist, für den Unterricht der Jugend zu verwenden und sie auf diesem Wege zu einem Gemeingute des Volkes zu machen, während dieselben z. E. in Frankreich lange Zeit Eigenthum der auserwählten Kreise bleiben und in England zu reellen Zwecken utilitarisch verwerthet werden. Das Verlangen, mit den Forschungen der Wissenschaft sich bekannt zu machen, regt sich in Deutschland von jeher in merkwürdiger Weise, ohne daß man oft sagen kann, wodurch es geweckt ist, und zwar um so mehr, je neuer die Gegenstände sind, auf welche dieselben gerichtet sind. Dazu fehlt es nicht an Männern, welche diesem Verlangen entgegenkommen, indem sie die Resultate der Forschungen für den Unterricht der Jugend nutzbar zu machen und vermittelst einer neuen Methode Unterricht und Erziehung dazu umzugestalten streben. Ist dies der dem Realismus der Neuzeit im ganzen gemeinsame Ausgangspunct, so nimmt derselbe doch bei verschiedenen Vertretern nicht denselben Verlauf.

Als die ersten unter diesen werden mit Recht die sog. Methodiker, Ratichius und Comenius betrachtet. Gemeinsam ist ihnen die Geringschätzung der bisherigen Leistungen im Gebiete des Unterrichts, es giebt nach ihnen darin keine Methode. Eine solche Behauptung kann bei Ratichius, einem Basedow seiner Zeit, nicht eben Verwunderung erregen; der „Bericht etlicher Professoren der Universität Jena" über seine Didaktica drückt sich schon vorsichtiger aus und wiederholt es mit Nachdruck, daß er etliche Defecte, welche in sehr vielen (— „wir sagen nicht in allen") Schulen bisher gefunden worden, anzeigen wolle. Aber wenn der sonst so bescheidene Comenius oft und in den mannigfachsten Wendungen immer von neuem in Abrede nimmt, daß die Schule bisher ihrem Zwecke entsprochen habe u. a., so kann man darin doch einerseits nur einen Mangel gerechter Würdigung von Melanchthons und seiner nächsten Schüler Verdiensten und andererseits eine nicht hinlänglich begründete Gleichschätzung des eigenen edlen Strebens und der daraus hervorgehenden Ergebnisse erkennen. Das Neue aber, das die Methodiker gaben, war durch die bisherige Entwickelung des Lebens und der Wissenschaften, der Mathematik und Naturwissenschaften, vorbereitet. Die Namen Copernicus, Tycho de Brahe, Galilei, Kepler bezeugen, daß man nicht allein mehr aus den Ueberlieferungen des Alterthums Erkenntnis schöpfte, sondern durch das Studium der Natur neue Wissenszweige begründete, welche durch den gewaltigen Aufschwung, den sie nahmen und durch die Bedeutung, die sie für alle Lebensverhältnisse gewannen, die bisher bekannten

fast in Schatten zu stellen drohten. Mehr aber, als den auf solchem Wege gegebenen allgemeinen Anregungen, verdankten diese Methodiker dem Begründer der neuen Philosophie, Baco. Eine nähere Untersuchung würde nachweisen können, wie sie, namentlich Comenius, von ihm nicht nur Anregung bekommen haben, sondern auch die Ergebnisse seiner Forschungen in ihrem Gebiete verwenden und nutzbar machen. Selbst in ihrer so berühmten Polemik gegen die bisherige Unterrichtsweise könnte man geneigt sein einen Widerhall von Baco's Worten gegen die bisherige und namentlich die alte Philosophie zu hören. Und wie er als ein Alexander an die Wiederherstellung der Wissenschaften von ihren ersten Grundlagen aus (instauratio facienda ab imis fundamentis) denkt (Ritter Gesch. d. Philos. Th. 10, 328), so gehen sie auf die Gründung eines völlig neuen Unterrichtssystems aus.

Das Besondere und Hervorstechende an demselben liegt in der Methode. Dies erinnert wieder an Baco. Wie das Hauptverdienst und die epochemachende Wirksamkeit desselben in die von ihm für die Naturforschung begründete Inductionsmethode gesetzt wird (Ritter a. d. St. S. 376), und wie er selbst auf diese Methode so großes Vertrauen setzt, daß jeder ohne Unterschied mit ihr das Wahre und Rechte treffen müße, so beruht bei diesen Männern alles auf der Methode, wie Comenius gleich in dem Titel seines Werkes „Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens“ andeutet und die Aufgabe desselben mit den Worten ausspricht: Prora et puppis esto: investigare et invenire modum, quo docentes minus doceant, discentes vero plus discant: scholae minus habeant strepitus, nauseae, vani laboris, plus autem otii, deliciarum solidique profectus, respublica Christiana minus tenebrarum, confusionis, dissidiorum, plus lucis, ordinis, pacis et tranquillitatis.“ Bei der Anwendung der rechten Methode wird es um nichts schwerer sein, eine noch so zahlreiche Schuljugend alles zu lehren, als mit Hülfe der Buchdruckerkunst von einem Bogen täglich tausend Abzüge zu machen oder vermittelst der Archimedischen Maschine Häuser, Thürme u. a. zu versetzen, (Didact. Magn. C. 13, 15.) Die ungewöhnliche Zuversicht zu der Methode stützt sich darauf, daß sie der Natur gemäß, daß sie nur der Natur abgelernt ist (C. 14, 7). Wie Baco bei seinen Studien die Natur selbst befragte und ausforschte, so will Comenius das Wirken der Natur beachten und sich dadurch den Gang seines Verfahrens an die Hand geben lassen. Dazu faßt er zuerst Natur und Wesen des Menschen so wie seine Bestimmung in dem irdischen und ewigen Leben ins Auge, um darnach aufzuweisen, was er vermöge seiner natürlichen Ausstattung und Begabung lernen kann und wie er durch Unterweisung nur zu werden vermag, was er werden soll.

Nach dem Ausgangspuncte, den Comenius in der Darlegung seiner Methode (Didactica magna) nimmt, — der gegenüber alles, was Ratichius giebt, unbedeutend erscheint — sollte man annehmen, er sei ein rüstiger Vertreter des Humanismus. Und in der That gebraucht er dieselben Worte wie die Humanisten oft genug, z. B. wenn er zeigt „hominem ad humanitatem esse formandum“ (C. 6, 3), und sagt: „ad humanitatem ut formari posset homo, juventutis ei annos concessit Deus“ (C. 7, 6); indes ist diese Uebereinstimmung nur eine scheinbare. Er will nur die Nothwendigkeit des Unterrichts und der Bildung des Menschen für die Zwecke des Lebens nachweisen; gerade wie Steine und Metalle u. s. w. der Bearbeitung bedürfen, wenn sie für ihre Bestimmung brauchbar sein sollen, so auch der Mensch; und wie die Thiere in kurzer Zeit völlig auswachsen, so sind dem Menschen, bevor er zu seiner Reife gelangt, viele Jahre gegeben und in diesen kann er sich ausbilden für seine Lebenszwecke. Diese Zwecke aber, nämlich zu sein die vernünftige Creatur, die über die Creaturen herrschende Creatur, die Creatur als Ebenbild und Freude ihres Schöpfers, fordern eruditio, virtus et religio (C. 4). Dazu ist Erkenntnis nöthig; die drei Stücke aber, welche die menschliche Erkenntnis vollenden und den Inhalt und Umfang derselben beschreiben, sind Gott, Natur und Kunst (cf. Pansophic. libri delineat. 64. S. 433), ganz der Bestim-

mung Baco's entsprechend, welcher Mensch, Natur und Gott als die drei Gegenstände der Philosophie bezeichnet. (Ritter, Th. 10, S. 304.) Kunst nämlich nennt Comenius alles, was durch die Thätigkeit des Menschen hervorgebracht wird, die Producte der Wissenschaften eingeschlossen. Es erhellet genugsam, welch ein weites Feld des Wissens damit eröffnet ist. Und auf dieses umfassende Wissen, das wo möglich zu einer „omniscientia" werden soll, ist in der That alle Arbeit gerichtet.

Läßt sich nun schon hieraus erkennen, daß die Methode zu einem, immerhin achtungswerthen, Realismus führt — einem viel ordinäreren begegnen wir bei Ratichius, der hinter seinen Gießener Freunden Helwig und Junge fast noch zurückbleibend jeden lehren möchte, was ihm dienlich ist, die Theologen Latein aus den lateinischen Evangelien, die Juristen aus den Institutionen u. a. — so ergiebt sich dies noch mehr aus einem, wieder an Baco erinnernden, Cardinalsatze der Methode, daß erst der Stoff und dann die Form erkannt, d. h. erst das Verständnis der Dinge und darnach der Worte gewonnen werden müße (Didactic. magna C. 16). Wie Baco seine Naturstudien an den Gegenständen der Natur macht, so will Comenius zuerst die Dinge durch die Sinne warnehmen und erkennen lassen (C. 20); ist dies geschehen, so werden die Worte, die Namen und Bezeichnungen der Dinge leicht und richtig verstanden. Dieser Grundsatz, welcher namentlich im Sprachunterrichte seine Anwendung erhält, führt dann, weil doch nicht alle Dinge, die dem Lernenden vorkommen, in leiblicher Gestalt vorgeführt werden können, zur Abfassung des orbis pictus, um dem intendirten Realismus nachzuhelfen. Aber auch von einer andern Seite giebt sich der Realismus in dem Studium der Sprachen kund. Sie werden gelernt für das Bedürfnis, also die Muttersprache für den Verkehr des häuslichen Lebens, die lateinische für den Verkehr mit andern Völkern, so die griechische von Theologen und Aerzten (C. 22). Ein Blick in die für den Unterricht im Lateinischen abgefaßten Lehrbücher Vestibulum, Janua, Atrium, so wie der überall eingeschärfte Grundsatz, die Sprache erst durch den Gebrauch, durch Hören, Lesen, Nachahmen u. s. w. und dann erst durch die Regeln der Grammatik zu lernen, läßt über die Tendenz der ganzen Methode keinen Zweifel. Wie weit Comenius von dem Humanismus der Reformatoren, an die sein Dringen auf Bildung zur Frömmigkeit immer wieder erinnert, abgekommen ist, ergiebt sich am klarsten daraus, daß er die „heidnischen" Schriftsteller aus den Schulen verbannen oder doch nur als Muster für die Bildung des Stils unter großen Beschränkungen zulassen will (C. 25). Es bestimmt ihn dazu die Furcht vor dem Einflusse der heidnischen Gesinnung und Denkweise auf christliche Gemüther und zwar auf seinem realistischen Standpuncte nicht ohne Grund. Denn sagt er auch in seinen die Bildungsfähigkeit des Menschen nachweisenden Erörterungen (C. 3), derselbe sei Mikrokosmus, es werde nichts von außen in ihn hineingetragen, sondern was er unentwickelt in sich trage, durch Erziehung entfaltet, entwickelt und zum Bewußtsein gebracht (C. 5), so wird doch von diesem Satze niemals ernstlich Anwendung gemacht, sondern im Gegentheil von dem bald (C. 9) folgenden, daß der Geist eine leere Tafel sei, auf die sich alles schreiben lasse: wenn sie leer bleibe, sei es nicht Schuld der Tafel, sondern des Schreibenden d. h. des Lehrenden, womit die weitere Erklärung vollkommen im Einklang steht, daß die durch die Sinne wargenommenen Dinge Abbilder in dem Gehirn zurücklassen, durch welche die Kenntnis jener Dinge vermittelt und selbst das, was in einem Buche gelesen werde, bleibend eingeprägt werde. Am vollkommensten spricht sich die Anschauung der Seele in dem schon erwähnten Vergleiche der Lehrkunst mit der Buchdruckerkunst (der didactographia (!) mit der typographia) aus, wo dann die Lernenden das zu bedruckende Papier sind (C. 32, 5 seqq). Hierin liegt offenbar der tiefere Grund der ganzen Methode, es erklärt das Dringen auf sinnliche Anschauung der Dinge und läßt, worauf es hier ankommt, zugleich erkennen, daß es für die sittliche und religiöse Bildung, welche überall den ersten Rang einnimmt, nicht gleichgültig sein kann, was dem Auge und dem Geiste vorgeführt wird. Die Methode (C. 23 u. 24) verleugnet ihren allgemeinen Charakter auch in dieser Bildung

nicht, entfernt sich sehr von der Einfachheit der Reformatoren, sie weiß, ohne ein einheitliches Princip, nur mit vielen einzelnen Vorschriften zum Ziele zu kommen. So wohl dieselben gemeint sind, so ist doch zu zweifeln, ob die systematische und consequente Ausführung die gewünschte Gesinnung der Jugend einpflanzen würde. Derselbe Zweifel wird sich bei dem erheben, was über die Schulzucht gelehrt wird (C. 26), wobei besonders nur der Abscheu des Realismus „vor Ruthe und Bakel" hervorzuheben sein möchte.

Zur Anwendung kommt die Methode dieses Realismus in der Schule. Diese ist naturgemäß eine vierfache, die Mutterschule in jedem Hause, die Muttersprachschule in jeder Gemeinde, die lateinische Schule oder Gymnasium in jeder Stadt, die Akademie in jeder Provinz oder jedem Reiche (C. 27 seqq). Alle diese betreiben dasselbe, unterscheiden sich aber durch die Art und Weise wie sie dies thun. Die Mutterschule übt die sinnliche Anschauung und lehrt dadurch die Elemente alles Wissenswerthen, der Metaphysik, Physik, Optik, Astronomie, Geographie, Chronologie, Geschichte, Arithmetik, Geometrie, Statik, Mechanik, Dialektik, Grammatik, Rhetorik, Poesie, Musik, Oekonomie, Politik, Ethik, Religion — alles durch Sehen, Hören und Ueben dessen, was das Leben bietet und vorführt. So auffallend diese Aufgabe der Mutterschule erscheint, so ist darin doch nichts enthalten, was das Kind nicht unmittelbar durch das Leben selbst lernt; das Auffallende sind nur die Namen der Disciplinen, denen das Gelernte zugewiesen wird. Nimmt das Kind war ein Etwas, Nichts, So, Wo u. s. w. so lernt es Metaphysik; unterscheidet es Licht und Finsternis, Farben, so nennt man das Optik, Poesie, wenn es Verse, Musik, wenn es Singen, Chronologie, wenn es Tage, Wochen und Monate, Arithmetik, wenn es zählen lernt u. s. w. — Die folgende Schule von dem 6.—12. Jahre hat vor allen die Muttersprache und die Realien, wie sie eben genannt sind und im Leben ihre Anwendung finden, zu lehren und zur Fertigkeit zu bringen. Der lateinischen Schule werden vier Sprachen, die Muttersprache, die lateinische, griechische und hebräische und die Encyklopädie der Künste zugewiesen. Die Grammatik der ersten beiden ist vollkommen, die der beiden letzten, so weit es nöthig, anzueignen. Dazu kommen die übrigen freien Künste, Dialektik, Rhetorik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie, außerdem Physik, — Zoologie, Botanik und Mineralogie in sich schließend — so wohl an und für sich als in ihrer praktischen Anwendung, Geographie, Chronologie, Geschichte, Ethik, Theologie. Die Schule hat 6 Classen, in jeder dauert der Cursus ein Jahr. Der Grundsatz der Methode: res ante verba discenda, tritt schon in den Namen der Classen hervor, die von der Disciplin entlehnt sind, welche vorzugsweise in jeder behandelt werden sollen. Es wird angenommen, daß die Lernenden, nachdem sie die deutsche oder Muttersprachschule durchlaufen, mit hinlänglicher Kenntnis der Muttersprache und der in derselben gelehrten Realien in die lateinische Schule eintreten. Dann haben sie zuerst ihren Cursus in der untersten Classe derselben, „in der Grammatik" zu absolviren und schreiten von da aus weiter 2) in „die Physik", 3) „Mathematik", 4) „Ethik", 5) „Dialektik", 6) „die Rhetorik". Denn erst nachdem man im Gebiete alles Wissenswerthen heimisch geworden, kann man von der Dialektik und Rhetorik die Anwendung machen. Nur die, welche sich als vorzügliche Köpfe in den Schulen ausgewiesen haben, sollen auf die Akademie übergehen, vor allen die besonders, welche Hoffnung geben πολυμαθεῖς oder παμμαθεῖς und πάνσοφοι zu werden. Es darf auf der Akademie die schola scholarum, ein collegium didacticum, nicht fehlen zur Bildung der Lehrer und Unterweisung in der Methode des Lehrens. Endlich ist zur Ausführung der Methode die Anfertigung „pammethodischer" Lehrbücher nöthig, eine Aufgabe, welcher nur der Staat durch Berufung der geeigneten Gelehrten gewachsen ist.

Dies ist in kurzen Zügen das erste Stadium des neuern — doctrinellen — Realismus. Sein Ausgangspunct liegt in der Methode. Die Methode ruht auf einer doppelten, innerlich nicht wohl harmonirenden, Grundanschauung, einmal der, daß der Mensch als Ebenbild Gottes alles Seiende, das um seinetwillen da ist, kennen und zu seinem

Dienste zu verwenden wissen solle, und dann der andern, daß nämlich alles Erkennen von den Sinnen ausgehe und die Gewißheit und Wahrheit der Erkenntnis davon abhängig sei, daß die Eindrücke der Sinne der Seele eingeprägt werden. Die natürliche Consequenz der ersten ist, nicht Polyhistorie, sondern um mit Comenius selbst zu reden, Pammathie, die Aufgabe alles zu lernen; die zweite fordert nothwendig Anschauung und Betrachtung der wirklichen Dinge, Auffassung und Erkennen derselben vermittelst der Muttersprache, überhaupt Erlernen der Realien vor den fremden Sprachen. Dabei ist festzuhalten, daß die Grundanschauung des Menschen als des göttlichen Ebenbildes die Forderung in sich schließt, daß der Mensch dies Ebenbild wirklich darstellen solle, womit der religiösen Bildung hinlänglich ihr Recht gewahrt ist.

Unleugbar ist von Comenius, neben dem Ratichius wenig in Betracht kommen kann, der moderne Realismus für die folgende Zeit völlig begründet. Hat er seine Methode auch fast nur für den Unterricht in den Sprachen, namentlich in der lateinischen, ausführlich dargelegt und für die Realien selbst verhältnismäßig wenig gethan und in seiner Zeit thun können, so hat er doch das Verdienst, das Studium derselben in den Kreis des Jugendunterrichts eingeführt und Anregung für dasselbe gegeben zu haben. Freilich darf dieses Verdienst nicht zu hoch angeschlagen werden. Abgesehen davon, daß er die Anregung zu seinen Bestrebungen seinem Lehrer Altstedt verdankte (s. d. Art. Comenius Th. 1, S. 821), folgte er, wie eben dargelegt, dem Zuge des deutschen Geistes; und hat der Realismus in der folgenden Zeit an seine Arbeiten angeknüpft, so lag dazu jedesmal der nächste Antrieb in den Verhältnissen und Forderungen der Gegenwart. Uebrigens sind seine Bestrebungen auch für den Humanismus von heilsamen Folgen gewesen. Zunächst wurde derselbe veranlaßt, die formale Einseitigkeit, in die er vielfach gerieth, aufzugeben und durch Aufnahme neuer Elemente sich zu verjüngen und zu erfrischen; daneben wurde ihm dann auch die Nothwendigkeit nahe gelegt, auf die Methode des Unterrichts und der Erziehung seine Gedanken zu richten, um aus jeder Verirrung, in die er gerathen, in die von Melanchthon eröffnete und gewiesene Bahn wieder einzulenken.

Man sieht nun freilich nicht, daß Comenius' Methode schnell Eingang gefunden, trotzdem daß seine Schriften sehr bald weit verbreitet waren und hohe Protectoren ihm zur Seite standen. Offenbar war sie zu verwickelt in ihren Details und in ihrer das Nöthige und Nützliche berechnenden Haltung zu mechanisch, um sich jedem zu empfehlen. Dabei lag etwas in ihr, das zurückstoßen konnte. Dies war einmal das Vielerlei, das den Lehranstalten aufgedrungen wurde, sie waren zumal bei dem Mangel an hinlänglicher Bearbeitung der Disciplinen, der sog. Realien, und dem Mangel an Lehrbüchern einer solchen Aufgabe nicht gewachsen. Außerdem wurde die im Kreise der Schule herrschende Bildung durch das Zurückdrängen der alten Schriftsteller und die damit in Zusammenhang stehende Vernachläßigung des Stils unangenehm berührt. Und von dieser Seite scheint am meisten das Widerstreben gegen die neue Richtung gekommen zu sein. Freilich war die Zeit, in der sie sich Bahn zu brechen suchte, nicht dazu angethan, mit der Feder Krieg dagegen zu führen; daran hinderte der mit blutigem Schwerte geführte Krieg und das Elend, das derselbe über die Länder brachte. Im ganzen verharrten demnach die lateinischen Schulen und Gymnasien, wie eine specielle Geschichte der einzelnen Anstalten zeigen müßte, in der von Melanchthon ausgegangenen Richtung; nur das eine und das andere nahmen sie nach und nach von den Methodikern an, namentlich die Lehrbücher für die lateinische Sprache. Dabei ist jedoch nicht zu verkennen, daß sie hin und wieder zu dem bisher verfolgten, als dem sich gleichsam von selbst verstehenden Wege die Zuversicht verlieren und in Schwanken gerathen.

Das zweite Stadium des modernen Realismus kennzeichnet sich zunächst dadurch, daß es zu Versuchen von Errichtung der Realschulen führt. Man kann darin nur einen natürlichen Fortschritt desselben sehen. Hat der Mensch alles Seiende zu erkennen und für seine Zwecke zu verwenden, so ist es eine natürliche Forderung, daß

man ihn es verwenden und gebrauchen lehre. Ratichius und Comenius hatten sich begnügt, die Erkenntnis der Dinge zu geben in der Voraussetzung, daß die Anwendung der Erkenntnis in den Verhältnissen des Lebens sich von selbst ergeben werde. Diese Voraussetzung theilten ihre Nachfolger in derselben Bahn nicht und thaten den noch fehlenden Schritt, ihre Bestrebungen zu ergänzen.

So natürlich nun dieser Zusammenhang des ersten und zweiten Stadiums des Realismus zu sein scheint, so darf man doch nicht sagen, daß man am Ende des 17. Jahrhunderts Anlaß und Antrieb für seine Bestrebungen in dem Gedanken gefunden habe, die unvollendete Aufgabe der ersten Hälfte desselben Jahrhunderts consequent durchzuführen. Allerdings geben die Methodiker mancherlei Förderung durch das Dringen auf den Unterricht in den Realien, durch das eine und andere Lehrbuch, durch den Orbis pictus; aber der unmittelbare Anstoß, von diesem allem Gebrauch zu machen, kam von einer andern Seite — aus dem in der Liebe sich bethätigenden Glauben. Es ist der Pietismus, der den Realismus in seine Pflege nimmt — dadurch ist ein weiteres Kennzeichen desselben gegeben — und alles, was in dieser Richtung unternommen und geleistet ist, geht von A. H. Francke's (s. d. Art.) Thätigkeit und Stiftungen in Halle aus. Wie neben der streng wissenschaftlichen Ausbildung und Begründung des Dogma der protestantischen Kirche, der vielgeschmähten neuen Scholastik, das thätige Christenthum im 17. Jahrhundert an Joh. Arnd, H. Müller, G. Scriver, P. Gerhard rüstige und würdige Vertreter hatte, so strebten Spener und Francke dem erstarrten Kirchenthum gegenüber den lebendigen Glauben in der Gemeinde zu wecken und zu der das Leben in allen seinen Beziehungen durchdringenden und gestaltenden Macht zu erheben. Indem sie so an den Ausgangspunct der Reformatoren anknüpfen, richteten sie gleich wie diese ihren Blick auf die E r z i e h u n g der vielfach verwahrlosten Jugend. Daher Francke's unermüdetes, mit reichem Segen gekröntes Bemühen um die Stiftung von Schulen und Hebung des Unterrichts, dessen Früchte in der deutschen und lateinischen Schule und dem Pädagogium bald sichtbar wurden. Das Erste, dem diese nachstreben sollten, war „Erziehung zur Gottseligkeit und christlichen Klugheit", christliche Erziehung durch Einführung in den Inhalt der h. Schrift, durch Gründung des werkthätigen Glaubens; das weitere Ziel war gegeben „in der Erlernung n ü t z l i c h e r und r e e l l e r Wissenschaften und wahrer Weisheit."

Fragt man, wie die Pietisten, von denen man auf den ersten Blick eher alles andere erwarten sollte, dazu kamen, den Realismus zu pflegen, so kann man bei näherer Betrachtung im allgemeinen mit Recht sagen, daß in dem Pietismus die realistische Tendenz gegeben war. Wie sie christliche Erkenntnis nicht an und für sich schätzten und suchten, sondern nur zu dem Zwecke, um sie in christliche Gesinnung und christlichen Wandel umzusetzen, so sahen sie sich — und dazu lag in ihrer Zeit Aufforderung genug — auch weiter nach denjenigen Kenntnissen um, welche einem jeden für seine besondern Verhältnisse brauchbar zu werden versprachen. Indes wirkte mehr als ein Umstand mit, dem Realismus seine besondere Gestalt zu geben. Zuerst war in dieser Beziehung nicht ohne Bedeutung, daß Francke zuerst die deutsche Schule für arme und verwaiste Kinder gründete. Es verstand sich von selbst, daß er für die Zöglinge derselben nichts weiter in's Auge faßte, als was das unmittelbare Bedürfnis forderte. Es lag nahe, denselben Gesichtspunct auch für die lateinische Schule und das Pädagogium festzuhalten, als er im weiteren Verfolge seiner Pläne zur Errichtung dieser Anstalten geführt wurde. Es kam dazu, daß die Forderung der Zeit und die Sonderung der Stände dies zu gebieten schien. War es doch längst hergebracht, daß der Adel eine besondere Bildung für sich verlangte und zu dem Zwecke manche Ritterakademie gegründet war. Demnach hieß es nur dem Zuge der Zeit folgen, wenn man die individuellen Bedürfnisse der Stände, denen die Zöglinge angehörten, im Unterrichte zu befriedigen suchte. Insbesondere aber wirkte die Ueberzeugung von der Unzulänglichkeit und Verwerflichkeit der Schulen, wie man sie vorfand, auf die Gestaltung derer, die man selbst errichtete. In

jenen hatte man eben so sehr die Art und Weise des Unterrichts, wie die Objecte desselben zu tadeln. Der frühzeitig begonnene und weit ausgedehnte Unterricht in der Grammatik, in der Rhetorik, Dialektik, die damit verbundenen Stilübungen und Disputationen erschienen ihnen schädlich, weil sie nur Verstand und Gedächtnis in Anspruch nahmen und die Bildung des Herzens vernachläßigten; in dem „Certiren" u. a. sah man eine Quelle des verderblichen Ehrgeizes, als der einzigen Triebkraft der lernenden Jugend. Man misbilligte, daß die lateinische Sprache alle Kraft und Zeit in Anspruch nehme, und die griechische und hebräische, die zum Verständnisse der heiligen Schrift nothwendig, vernachläßigt und überhaupt mehr heidnische als christliche Gelehrsamkeit gesucht werde. Darum gieng man, im Gegensatz gegen die bestehenden Schulen, vor allem darauf aus, auch durch „die Gelehrsamkeit" lebendige Früchte für Herz und Leben zu gewinnen. Man legte auf die Grundsprachen der heiligen Schrift das größte Gewicht, wollte aber nicht bei den Worten stehen bleiben, sondern dadurch den Inhalt zu tieferem Verständnis bringen und die Gotteserkenntnis fördern und mehren. Zu diesem Zwecke wurde denn auch dem wissenschaftlichen Unterrichte eine weite Ausdehnung gegeben und das Gebiet der Naturwissenschaften, aus denen die Allmacht und Weisheit des Schöpfers erkannt werde, herangezogen. Zugleich aber wollte man die Studien zu einem Gegenstande der Lust und Freude machen und andererseits durch Gewährung von angenehmen Beschäftigungen in den Freistunden vor verderblichem Müßiggange bewahren. Daher wurde nicht nur ein Naturaliencabinet, physikalischer Apparat, chemisches Laboratorium eingerichtet, sondern auch Gelegenheit zum Glasschleifen, Drechseln u. a. gegeben.

Nach diesen Ansichten und Grundsätzen gründete und gestaltete Francke seine Schulen und suchte durch allseitige Ausführung derselben den Bedürfnissen und Forderungen der Zeit entgegen zu kommen. Eine Menge junger Lehrer erhielt in Halle ihre praktische Vorbildung. Die weitere Consequenz giebt sich in den entstehenden Realschulen kund.

Semler in Halle regt den Gedanken an eine solche an. Anfangs hat er nur eine Schule für Handwerker vor Augen, aber die Ausführung seines Planes wollte nicht gelingen, trotz der wiederholten Anläufe und Versuche. Selbst der letzte Versuch, die Realschule zu einer allen Classen, den Studirenden wie dem Gewerbestande, dienenden Anstalt zu machen, erfreute sich keines Erfolgs. Glücklicher war Joh. Jul. Hecker, als er es unternahm, in Berlin Francke's Gedanken auszuführen. Die von ihm gestiftete Realschule gewann rasch Aufschwung (s. Joh. Jul. Hecker — Einladungsschrift zu der ersten Säcularfeier der Realschule von F. Ranke 1847). Das Verlangen der Zeit kam dem Realismus entgegen, und das preußische Königshaus selbst ließ ihm jede mögliche Förderung zu theil werden. Mit Verweisung auf den Artikel „Gelehrtenschulen" (B. II. S. 662) namentlich in Beziehung auf die Methode und Unterrichtsgegenstände in diesen Realschulen, mag nur noch bemerkt werden, daß die Societät der Wissenschaften in Berlin (1706) in ihrem Gutachten über Semlers Vorschlag zu einer Realschule das Bedürfnis einer solchen neben den Gelehrtenschulen für Studirende ausdrücklich anerkannte (Raumer, Gesch. der Päd. Th. 2. S. 164). Man kann den Wunsch nicht unterdrücken, es möchte dieser Anerkennung damals gleich allgemein praktische Folge gegeben sein; es würde dann vermuthlich viel unerquicklicher Streit vermieden worden sein und die Rückwirkung, welche die Realschulen auf die Gymnasien hätten üben müßen, wäre vielleicht im Stande gewesen, dem widerlichen Lärmen und Toben der Philanthropisten manches Ohr zu verschließen.

Diese Philanthropisten führen in das dritte Stadium des Realismus. Ihr Name spricht genugsam ihre Tendenz aus, die Tendenz aus Menschenliebe der Menschheit durch Erziehung und Unterricht sich anzunehmen und zwar allen alles auf die leichteste und angenehmste Weise in der kürzesten Zeit zu leisten. Ein solches Manifest an das Publicum wird immer seine Wirkung haben; indes die außerordentliche und fast unglaubliche Erregung der Gemüther, welche die Ankündigung des Philanthropismus

hervorbrachte, ist doch nur in einer Zeit erklärbar, welche die beengenden Fesseln in allen Verhältnissen des Lebens abzuwerfen sich sehnte. Wie in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts jede Regung der Geister in dem öffentlichen Leben dem absoluten Staate gegenüber lebhafte Theilnahme fand, wie so vielen selbst in dem Rationalismus, Deismus, Materialismus der Engländer und Franzosen eine Befreiung von dem „Banne der Kirche" zu nahen schien, wie in der Poesie jeder frische und volksthümliche Naturlaut die Herzen traf, so durfte auch jede Verheißung, das Erziehungs- und Unterrichtswesen den im Stillen von manchen gehegten Wünschen entsprechend umzugestalten, auf allgemeinen Beifall rechnen. Denn war dasselbe im allgemeinen auch um nichts schlechter als die Zeit selbst, gieng es vielmehr einen derselben vollkommen entsprechenden Gang, so war es doch bei dem allgemeinen Sehnen nach Befreiung aus verknöcherten Zuständen dem Deutschen nach seiner löblichen Weise, in seiner Noth das Heil nicht mit der Faust zu suchen, sondern von der Intelligenz, von dem Wirken des Geistes zu erhoffen, sehr natürlich, diese Befreiung von der Schule zu erwarten.

Basedow (s. d. Art.), das Haupt der Philanthropisten, war ganz der Mann, diese Erwartungen recht hoch zu spannen. Rücksichten der Bescheidenheit hinderten ihn nicht, der Welt zu verkündigen, daß er ihr in seinem „Philanthropinum" Wohlthäter der Menschheit werden wolle. Und er glaubte wirklich, es werden zu können, auch nachdem der Versuch, diese Rolle auf dem Gebiete der Theologie zu spielen, von dem gewünschten Erfolge nicht begleitet worden. Denn selbst erfüllt von dem Drange der Zeit erkannte er hinlänglich, was gerade damals besonders Geltung hatte und Beifall und Anerkennung zu schaffen vermochte. Die vorwaltenden, ebenso nothwendigen als berechtigten, von den Regenten Preußens in jeder Weise geförderten Bestrebungen, Ackerbau, Industrie und Handel zu fördern, waren durch Intelligenz bedingt. Deshalb konnte jeder, welcher dieselbe in dieser Richtung zu pflegen versprach, auf ehrende und lohnende Anerkennung rechnen. So lag es nahe, dasjenige zum Zielpuncte alles Unterrichts zu machen, was nützlich und einträglich werden sollte. Basedow setzte das Princip der Utilität auf den Thron, die unmittelbare nackte Wirklichkeit des weltlichen Lebens ist es, der er Erziehung wie Unterricht dienstbar macht. Was für diesen Zweck nöthig, verspricht er in der kürzesten Zeit, in drei, höchstens vier Jahren auch dem zu geben, welcher auf der Universität das Studium der Wissenschaften verfolgen will. Diesem Zwecke dient die im wesentlichen Comenius entlehnte Methode des Anschauungsunterrichts, gegründet auf die dem Elementarwerke beigegebenen Kupfertafeln, welche Dinge und Vorgänge des gemeinen Lebens, Gegenstände der Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Mythologie u. s. w. in der zerstreuendsten Unordnung darstellen. Die Methode, „welche alle Disciplinen nach einem Plane lehrt und durch Einförmigkeit der Lehrbücher in solche Verbindung bringt, daß ein Theil den andern verkürzt und erleichtert", thut an sich ihre Wirkung; sie ist für jeden Lehrenden und Lernenden gleich angemessen und brauchbar, geeignet, rasch zu fördern und so Lust und Liebe zum Lernen einzuflößen. Die Gegenstände des Unterrichts sind sehr mannigfaltig, selbst die Reit- und Tanzkunst fehlt im Philanthropin nicht. Die Sprachen, auch die lateinische, werden durch Uebung, durch Sprechen und dann erst durch Lectüre und Grammatik gelernt. Die alten Sprachen scheinen überhaupt nur deshalb Aufnahme gefunden zu haben, weil sie von denen, welche ihre Söhne dem Philanthropin anvertrauten, verlangt wurden. Die Schriftsteller kommen nur in den von Basedow selbst zugestutzten Chrestomathien des Ovidius, Horatius und in den Historiae antiquae (Eutropius, Aurelius Victor, Justinus, Florus, Vellejus Paterculus, Cornel. Nepos, Curtius, Suetonius) zur Behandlung. Die zarte Rücksicht auf die Jugend gestattete nicht, „die entsetzlichen Bücher" den Schülern ganz in die Hand zu geben. Das spricht derselbe Mann, dem Schlözer (in der Vorrede zu dem Buche des de la Chalotais über den Unterricht der Kinder S. 32) nicht ohne Grund vorwerfen konnte, daß er in seinem Elementarwerke die Jugend über „das Zeugungsgeschäft" belehre, daß er „aus seinem Unterrichte der Kinder die Religion bis in's 15. Jahr verbanne." Und in der

That giebt der Mann in dieser Beziehung nichts als platten Deismus und ordinäre Moral. Er sieht es als einen Vorzug an, daß in dem Elementarwerk nur von der „natürlich“ genannten „Religion“ die Rede ist, daß dasselbe „keiner Kirchengemeinschaft Anstoß gibt, sondern in katholischen, griechischen, protestantischen, menonitischen, jüdischen und naturalistischen Familien und Stiftungen im gleichen Grade brauchbar ist“ (Vorrede zu dem Elementarw. S. 3 zweite Auflage). Eben so wenig wie eine Confession kann eine Staatsform durch den Philanthropismus sich unangenehm berührt fühlen; „Rußlands und Dänemarks Souveränität wird der Schweizerischen Freiheit nicht nachgesetzt.“ Mehr kann man nicht verlangen! Es ist hier ein Realismus sichtbar, der allen, Reichen wie Armen, nicht nur alle brauchbaren Kenntnisse geben will, sondern auch den verschiedensten Wünschen und Forderungen in allen Gebieten des Lebens gerecht zu werden versteht und eben darum sich einbildet, Humanität zu fördern. Aus diesen dem vorliegenden Zwecke gemäß auf hervorragende Puncte beschränkten Bemerkungen ergiebt sich Folgendes, wobei von der durch einige andere Vertreter veredelten Gestalt des Systems abgesehen wird: 1) der sittliche Standpunct des Philanthropismus erscheint als ein recht niedriger und in seinem Grunde verwerflicher. Ueberall ist das Streben sichtbar, den Zögling von der höhern Bestimmung des Menschen abzulenken, ihn in den Kreis des gegenwärtigen Lebens zu bannen und ihn darin ein behagliches Dasein gründen zu lehren — „Zufriedenheit ist ja die erste Tugend“, kurz der Eudämonismus verleugnet sich nicht. Damit hängt 2) zusammen das Gewicht, das man auf die Pflege und Kräftigung des Körpers legt. Das Verdienst, das der Philanthropismus sich dadurch erworben, verdient völlig die Anerkennung, die es gefunden, es war in jener Zeit ein erheblicher Schritt zum Besseren, daß er den Muth hatte, die arme Jugend von den Fesseln conventioneller Sitte zu befreien, ihr den Zopf abzuschneiden und die Jugend Jugend sein zu lassen. Hätte er nur zugleich den alten Menschen in die rechte Zucht genommen! 3) Die wissenschaftliche Kunst, wie sie in den Lehrbüchern und in der ziemlich klar vor Augen gelegten Praxis hervortritt, kann eben nicht besonders befriedigen. Originales mangelt in dieser Beziehung gänzlich, Rousseau vor allen liefert die Gedanken, welche verwerthet werden, Comenius die Methode. Um so mehr durfte man eine klare und consequente Ordnung erwarten; aber auch diese und das „Naturgemäße“ darin vermißt man nur zu oft. Eine theilweise Wirkung dieses Mangels ist es ohne Zweifel, daß von hervorragenden Zöglingen des Philanthropismus nichts eben bekannt geworden ist. Doch war dies Zurückbleiben der Leistungen hinter den großen Verheißungen in dem didaktischen Verfahren begründet. Und so muß 4) die ganze Lehrkunst eine mangelhafte genannt werden. Es ist einmal das Absehen nur darauf gerichtet, dem Zöglinge eine mannigfaltige Kenntnis der Dinge beizubringen, auch das, was er mit gesunden Sinnen warnehmen kann und warnimmt, führt man ihm im Bilde vor und läßt es ihn durch Anschauung sich merken; man nimmt also ausschließlich die Receptivität des Geistes in Anspruch, die Wechselwirkung, in welche der Lernende und Lehrende treten, ist eine rein äußerliche, der Unterricht kein alle Kräfte des Geistes in Bewegung setzender, anregender und bildender. Sodann aber hält der an sich löbliche Grundsatz, daß mit Lust und Freude gelernt werden soll, den Ernst der Arbeit, wodurch allein wahrhaft gelernt werden kann, in zu großem Maße fern. „Zum Studienfleiße wird niemand gezwungen, auch nicht mit Verweisen.“ Indem man so ganz und gar der unwiderstehlichen Wirkung der Methode auf die bonitas naturae vertraut, konnte von dem, was man eigentlich „lernen“ nennen darf, wohl kaum die Rede sein.

Und gleichwohl hat der Philanthropismus Epoche gemacht. Dies wird man anerkennen müßen. Indes hat man gewiß mit Recht gesagt, daß seine Wirkung vorzugsweise eine negative gewesen, daß er mehr durch die Hinweisung auf die Mängel und Schäden der hergebrachten Erziehung genützt als dadurch, daß er selbst Neues und Förderndes an das Licht gebracht. Aber auch diese negative Wirkung wird, wie es scheint, vielfach zu hoch angeschlagen. Man rechnet ihm wohl auch das als Verdienst

an, was ohne Zweifel auf die immer stärker hervortretende Bewegung der Zeit überhaupt und den Aufschwung, den die vaterländische Literatur und die Wissenschaft nahm, zurückzuführen sein wird. Dagegen gebührt ihm unbestritten die zweideutige Anerkennung, daß die Schulen erst lange nach seinem Zurücktreten vom Schauplatze das weite Gebiet „der sog. gemeinnützigen Kenntnisse" aufgegeben haben.

Der Humanismus der neuern Zeit; Förderndes und Hemmendes, Wirkung. Während der Realismus in den vorhin betrachteten Stadien seine Wirksamkeit zu entfalten strebt, am ungehemmtesten auf den von ihm gestifteten Erziehungsanstalten, geht der Humanismus in der Mehrzahl der lateinischen Schulen und Gymnasien auf dem von Melanchthon vorgezeichneten Wege fort, theils gar nicht, theils nur in geringem Maße von den Forderungen des Realismus sich beirren lassend. Seine Wirksamkeit erscheint als eine stille, oft gedrückte und noch mehr ohne zureichenden Grund geschmähte. Eine genauere Prüfung würde ohne Zweifel den Beweis liefern, daß die Leistungen nicht durchgängig so schlecht waren, wie sie gewöhnlich angesehen werden, sondern daß sie nicht selten volle Anerkennung verdienen. Wenn man aber diesen Anstalten im allgemeinen Beschränktheit und dürftigen Formalismus vorwirft, so theilen sie darin den Charakter ihrer Zeit in der Wissenschaft und allen Lebensverhältnissen. Dies darf um so weniger überraschen, da es einen besondern Lehrerstand noch nicht gab und diejenigen, welche die Functionen desselben zu übernehmen den Muth hatten, unter allen Gedrückten die Gedrücktesten waren und durch die Noth des Lebens an jedem freien Aufschwunge sich gehemmt fühlen mußten.

Eine sichtbarere und erfreulichere Wirksamkeit konnte der Humanismus erst dann gewinnen, als ihm sein eigenthümliches Gebiet wieder erschlossen wurde und er die in demselben gesammelten und erstarkten Kräfte im Dienste höherer menschlicher Bildung zu verwenden Gelegenheit und Aufforderung erhielt. Dies geschah erst allmählich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts und verschiedenartige Bestrebungen mußten dazu mitwirken. Das Erste, was in dieser Beziehung zu erwähnen, war das nach und nach reger werdende Studium des Alterthums; J. M. Gesner (s. d. Art.) that dazu einen bedeutsamen Schritt, indem er auch das Griechische in höherem Maße heranzog, und Ernesti (s. d. Art.) folgte ihm und wenn auch dem Vorgänger nicht gleichkommend, weckte er den Sinn für eine correcte und gefällige Form der Darstellung und geschmackvolle Erklärung der Schriftsteller. Großartiger war die Wirksamkeit, welche Heyne (s. d. Art.) als Gesners Nachfolger in Göttingen gewann; seine Behandlung der Schriftsteller, der lateinischen wie der griechischen, eröffnete ganz neue Gesichtspuncte und war auch auf die Gewinnung des Verständnisses des Kunstwerks gerichtet; dazu verstand er durch Bearbeitung der Literaturgeschichte, der Archäologie, der Mythologie, der Antiquitäten, der Geschichte das Leben der alten Völker in den mannigfaltigsten Beziehungen klar vor Augen zu stellen.

Einen weitern Fortschritt bezeichnet das Auftreten von F. A. Wolf (s. d. Art.). Ist es auch überflüßig hier seine Verdienste im einzelnen besonders hervorzuheben, so muß doch das, wodurch er auf den Gang der Alterthumsstudien bestimmend eingewirkt hat, erwähnt werden, nämlich die Begründung der „Alterthumswissenschaft", deren Grundzüge er in dem Eingange des von ihm in Gemeinschaft mit Buttmann begründeten Museums der Alterthumswissenschaft vorgezeichnet hat. Freilich geht er, indem er „die Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth" vor Augen stellen will, vorzugsweise darauf aus, die einzelnen Zweige dieser Wissenschaft zu bestimmen und scheidet von derselben ausdrücklich das Studium humanitatis als ein in weit engern Grenzen sich haltendes (S. 125); gleichwohl aber giebt er über den Werth des Studiums der Sprachen im allgemeinen und der alten insbesondere, über die Behandlung der Grammatik, der Hermeneutik und Kritik so wie der realen Disciplinen so fruchtbare Winke und Gedanken, daß dadurch der Humanismus eine ganz andere und festere Grundlage und Haltung gewinnen mußte, als er je zuvor gehabt hatte.

Es ist nicht mehr dieser und jener äußerliche Zweck, welchen derselbe zu verfolgen und um dessentwillen er die alten Sprachen zu betreiben hat, sondern seine Aufgabe ist die, durch die der Erlernung der alten Sprachen, dem Lesen der Schriftsteller, der Composition u. a. gewidmete Arbeit die intellectuellen und sittlichen Kräfte des Geistes in Bewegung zu setzen, zu entwickeln und zu bilden, dem Geiste durch wahrhafte Reproduction der ihm entgegentretenden Gedankenwelt zur Erreichung seiner höhern Bestimmung zu verhelfen. Wie hiedurch dem Humanismus sein eigentliches, durch das Eingreifen des Realismus entrücktes oder verrücktes Ziel wieder vor Augen gestellt wurde, so fand er sich nun auch durch die lebensvolle Entwicklung aller Zweige der Alterthumswissenschaft gekräftigt. Die reichen Schätze, welche die in die von F. A. Wolf gewiesene Bahn eintretenden großen Alterthumsforscher im Gebiete der Sprache, der Literatur und Kunst, der Geschichte, der Alterthümer, der Mythologie und Religion mit rüstiger Arbeit und genialem Blick zu Tage förderten, führten ihm immer reichere Nahrung zu. Doch von diesen allbekannten Thatsachen abgesehen ist auf zwei andere hinzuweisen, welche für die neue Belebung und Gestaltung des Humanismus besonders wichtig wurden. Die eine ist die, daß man anfangs eine Zeit lang der griechischen Literatur und dem griechischen Alterthume vorzugsweise liebevolles Studium und eindringende Arbeit widmete und den Griechen überall eine Anerkennung schenkte, wie sie dieselbe nie zuvor neben den Römern gefunden hatten. Davon war die nächste Folge, daß man die Römer gründlicher kennen und würdigen lernte; indem man ihre Vorbilder und Lehrer in der Literatur eingehend betrachtete, wurde man gewar, was sie diesen verdankten und was sie mit eigener Kraft hervorgebracht; die weitere die, daß der Humanismus zu der Quelle, von welcher er ausgegangen war, zurückkehrte und sich aus derselben erfüllte und erfrischte. Seine „ideale" Aufgabe wurde ihm unmittelbar unter die Augen gerückt, seine Verpflichtung ihr nachzukommen lebendig erhalten und die Mittel dazu an die Hand gegeben. Kurz, mit der Rückkehr des Humanismus auf den Boden Griechenlands kehrte er wieder in seine Heimat ein und konnte von da aus gleichsam neugeboren sein Gebiet durchwandern, mit jedem Schritte sich bereichernd. Die zweite — mit der oben erwähnten in nahem Zusammenhange stehende — Thatsache, die den neu erstehenden Humanismus kennzeichnet, ist die, daß das Alterthum nicht mehr ein Gegenstand unbedingter Bewunderung und Lobpreisung blieb. Dies ist es freilich, wie oben gezeigt, in Deutschland niemals so wie in Italien gewesen; dennoch aber hat es an Anerkennung für dasselbe niemals gefehlt und diese gewiß berechtigte Anerkennung wurde vielfach durch den Gegensatz, in dem man sich mit der alten Literatur befand, gesteigert, z. E. in dem Reformationszeitalter durch den Hinblick auf die Scholastik und später durch den Vergleich mit der eigenen, noch immer darnieder liegenden Literatur. So konnte es wohl kommen, daß man in gewißen Kreisen mit einer den klaren Blick trübenden Vorliebe alles anstaunte und bewunderte, was das Alterthum bot, und selbst die großen Mängel und Gebrechen des öffentlichen und häuslichen Lebens nicht sah oder wohl entschuldigte. Dieser Art von Bewunderung und nichts anderes anerkennender Verehrung hat die erneute Alterthumswissenschaft ein Ende gemacht, eine allseitige und gründliche Erforschung und Erkenntnis des Lebens und Schaffens der alten Völker hat von selbst eine richtige Schätzung und Würdigung desselben herbeigeführt, die Kritik hat den falschen Schein zerstört und gelehrt, daß „wo das Alterthum Gold berührt, auch Schmutz an den Händen klebt." Dem Humanismus ist aus dieser tiefern Einsicht und freiern Ansicht ein doppelter Gewinn erwachsen. Einmal wurde ihm damit für sein Bestreben, das er in Deutschland immer gehabt, nämlich völlig wahr zu sein, der Weg gewiesen, sodann auch Anlaß geboten und selbst Anstoß gegeben, diejenigen Elemente der Bildung, welche neben den Alterthumsstudien seinen Zwecken dienen konnten und bisher geringe oder gar keine Berücksichtigung gefunden hatten, aufzunehmen und zu seiner Förderung zu verwenden.

Das Zweite, was nächst dem wiederbelebten Studium des Alterthums dem Hu-

manismus wesentlichen Gewinn brachte, war die zu gleicher Zeit erwachende und einen neuen Aufschwung nehmende Nationalliteratur. Es ist dies um so mehr hervorzuheben, weil dieser Aufschwung seinen Ausgangspunct in dem Alterthum hatte und weil dieses bei der tief und weit greifenden Wirkung, die es in dieser Richtung übte, mit dem Geiste des deutschen Volks in ein näheres und innigeres Verhältnis trat, als es je zuvor gehabt hatte. Während die mittelalterliche Poesie nur darauf ausgieng, dem Alterthume Sagenstoffe zu entlehnen und nach eigenem Geschmack zu gestalten, während die erste schlesische Schule, Opitz an der Spitze, anfieng „den Gehalt der alten Literatur in die deutsche Poesie hinüberzuleiten" und die verschiedenen Formen der Darstellung den antiken Mustern nachzubilden, eine Aufgabe, welche die nachfolgenden Geschlechter noch lange beschäftigt hat, wurde besonders durch Winckelmann, Lessing, Herder u. a. das Kunstideal der Griechen und der in ihren Schöpfungen waltende Geist maßgebend und bestimmend für die deutsche Literatur. Die Werke der Griechen beschäftigten die aufstrebenden Geister in den verschiedensten Richtungen, die Frage nach dem Wesen und den Aufgaben der Poesie suchte man an den Erzeugnissen der Alten zum Abschluß zu bringen und in ihnen die Vorbilder der eigenen Dichtkunst aufzuweisen. Die lebhaftesten Verhandlungen und Erörterungen, die über diese Fragen vor den Augen des gebildeten Publicums geführt wurden, konnten nur dazu dienen, die Theilnahme für die höheren Interessen einer des Menschen würdigen und über die Jämmerlichkeit der gegebenen Wirklichkeit hinweghebenden Bildung zu wecken, ein Verständnis für Kunst und Poesie anzubahnen und ein Verlangen nach den Producten eines geläuterten Geschmacks zu erregen. So geschah es denn, daß die Werke griechischer und römischer Dichter, wenn sie in Uebersetzungen den Gebildeten zugänglich gemacht wurden, allgemeinen Beifall fanden und den Schöpfungen unserer eigenen Dichter eine freudige Aufnahme bereiteten. Die innige und nahe Beziehung, in welcher diese zu dem Alterthume standen, fand dann darin auch ihren Ausdruck, daß F. A. Wolf das Museum der Alterthumswissenschaft „dem Kenner und Darsteller des griechischen Geistes", Göthe, widmete.

Doch es sei genug, an die nahe Beziehung, in welche die Nationalliteratur zu dem Alterthume trat, und die Förderung und Empfehlung, die daraus dem Humanismus erwuchs, erinnert zu haben. Neben dieser Literatur muß dann noch auf die neuere Philosophie als ein drittes Moment oder Ferment hingewiesen werden. Beide standen, was ihren Ausgangspunct und ihre Wirkung betrifft, einander nahe. Waren es doch gerade die Männer, welchen die Literatur so Großes verdankte, die im Gebiete der Philosophie die fruchtbarsten Gedanken anregten, und darum wohl die Vorläufer der neueren Philosophie genannt sind, besonders Lessing und Herder. Mit der „Erziehung des Menschengeschlechts durch Gottes Offenbarung" begründet jener das Bestreben der neuesten Philosophie, die Geschichte der menschlichen Bildung als einen stetigen und gesetzmäßigen Verlauf zu begreifen, und eben dahin zielt dieser mit seiner Philosophie der Geschichte. Dann tritt mit Kant die neuere Philosophie selbst auf den Schauplatz und beginnt mit ihrem Kriticismus nicht nur auf ihrem eigenen Boden eine gewaltige Revolution, sondern greift auch durch den großen Reichthum von Gedanken, die sie an das Licht fördert, umgestaltend in die Gebiete der übrigen Wissenschaften ein. Nicht minder anregend oder aufregend wirkte Fichte. Die Masse der neuen Gedanken, welche diese beiden Männer erschlossen — um nur bei ihnen stehen zu bleiben —, brachte bald, im Zusammenhange mit der erwachten Literatur und begleitet von den politischen Ereignissen der Zeit, in der Denk- und Anschauungsweise der höhern Schichten der Gesellschaft einen Umschwung hervor, dessen Tendenz keine andere war, als die, sich von aller herkömmlichen, traditionellen Auctorität loszusagen. Gar manche Erscheinung erinnert in dieser Beziehung an den Zustand Athens in Sokrates Zeit, freilich mit dem erheblichen Unterschiede, daß die Bewegung sich auf den verhältnismäßig kleinen Kreis der gebildeten Stände beschränkte und die Masse des Volks wenigstens unmittelbar nicht berührte und außerdem das Regiment des Staats unerschüttert dasselbe blieb. Die Folge hievon

konnte keine andere sein, als daß an die Stelle des niedergeworfenen, nicht mehr haltbaren Baus ein neuer treten und die äußere, nun weggeworfene Auctorität durch ein andres wirksames Moment ersetzt werden mußte. Dieses aber war glücklicherweise gegeben in dem ethischen Charakter der Philosophie, in den strengen und hohen Forderungen, welche der Denkweise des Naturalismus und Eudämonismus gegenüber, auf Grund des individuellen Gewissens an das sittliche Leben von ihr gemacht wurden.

Diese ganze Um- und Neubildung konnte nur auf dem Wege des Unterrichts und der Belehrung erfolgen. Es fehlte nun freilich viel, daß man von Seiten des Staats dazu Veranstaltung getroffen hätte; vielmehr blieb es der wissenschaftlichen Aufgabe der Universitäten vorbehalten, die neuen Gedanken zu verarbeiten, zu ergänzen und zu läutern; doch war es nicht zu vermeiden, daß sie von da nicht in die vorbereitenden Anstalten, in die Gymnasien, hie und da allmählich hätten eindringen und auf den Humanismus Einfluß gewinnen sollen. Man konnte dies um so eher erwarten, da Kant und noch mehr Fichte auf die Erziehung der Jugend den Blick richteten (s. die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart, von Strümpell) und damit in eine ganz neue Bahn einzulenken trachteten. Doch es ist hier nicht möglich, diese weiter zu verfolgen, und die Fäden bloß zu legen, an denen die Gedanken dieser und der folgenden Philosophen in die Gymnasien gelangten und hie und da eine Art Herrschaft gewannen; wir werden vielmehr von hier aus weiter in das Gebiet der **Pädagogik** geführt, deren Bestrebungen, wie sie von Pestalozzi bis in die Gegenwart herabgehen, — als das vierte hier hervorzuhebende Moment — für den Humanismus von der größten Bedeutung gewesen sind. Was Pestalozzi selbst betrifft, so schien der von ihm angeregte Grundgedanke von einer reinen Entwicklung der natürlichen Anlagen des Subjects und der Entfaltung der intellectuellen und sittlichen Kräfte zu einer in sich vollendeten und zusammenstimmenden Bildung der Aufgabe, welcher der Humanismus besonders in und durch die Alterthumsstudien zu genügen suchte, wie von selbst entgegenzukommen. Bekannt ist ferner, wie eine große Zahl namhafter, später auch in Gymnasien wirksamer Pädagogen in Ifferten bleibende Anregung und Richtung bekam, bekannt auch, daß die einseitige Richtung der „formalen Bildung“, in die sich der Humanismus hie und da verlaufen, dort seine erste und nächste Quelle hat.

Von der Zeit an hat die Arbeit auf dem Felde der Pädagogik niemals geruht und sich in zwei Beziehungen wirksam erwiesen. Die allgemeine, auf dem Grunde der Philosophie — der Psychologie und Ethik — aufgebaute Pädagogik ist bemüht gewesen, auch dem Humanismus Ziel und Richtung vorzuzeichnen und die Methode des Unterrichts zu regeln; die Bestrebungen der praktischen Pädagogen und Humanisten (s. Palmer, die ev. Päd. Th. I. S. 59) sind ihr in einzelne Gebiete eingehend gefolgt, haben ihr zur Ergänzung gedient und vor einem abstracten Humanismus, oder gar vor jener humanitarischen Richtung, die sich in einem andern Gebiete geltend gemacht, bewahrt. Alle diese Arbeiten haben sich in dem Grade fruchtbarer erwiesen, als man nicht mehr ausschließlich den Blick vorwärts, auf irgend ein von einem willkürlichen Principe ausgehendes Ziel richtete, sondern zugleich rückwärts schaute und die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei dem, was man wollte, zu Rathe zog. Es ist deshalb nicht der geringste Fortschritt, den die Pädagogik in der neueren Zeit gemacht hat, der, daß sie in „**diese Geschichte**“ zurückzugehen gelernt hat.

Endlich darf nicht unbemerkt bleiben, daß die Erneuerung und Erfrischung des kirchlichen Lebens, sowie die Vertiefung der theologischen Wissenschaft auf den Humanismus eine sehr heilsame Rückwirkung gehabt hat. Es konnte diese wohl nicht lange ausbleiben; denn als Glieder der Kirche stehen die „Humanisten“ doch auch unter der Herrschaft des in derselben waltenden Geistes und werden sich seinem Wirken eben so zugänglich erweisen, als andere Menschen; außerdem aber haben sie in ihrem Berufe sehr ernste und dringende Aufforderung, sich mit den Lebensfragen der Theologie nach bestem Wissen und Gewissen in ein klares Verhältnis zu setzen. Hatten sie sich früher

gegen die Zeitströmungen des Deismus, Rationalismus, Indifferentismus nicht abzuschließen vermocht — unverständiges Eifern hat ihnen dies neuerdings zum Vorwurfe gemacht und ernstlich gemeint, die Quelle aller dieser Erscheinungen für sie in dem Studium der „heidnischen Schriftsteller des Alterthums" zu finden, — so durfte man um so eher erwarten, daß sie sich dem wieder hervorbrechenden Lichte des Evangeliums zuwenden würden. Diese Erwartung wird durch die Beweise, welche in der in Betracht kommenden Literatur vorliegen, gerechtfertigt und bedarf die Sache keines weitern Eingehens. Nur darauf mag noch hingewiesen werden, daß, während der Humanismus in den früheren Perioden das Christenthum als ein zwar selbstverständliches, aber oft als ein neben seiner Aufgabe äußerlich hergehendes Element betrachtete, das mit dieser auch wohl in Conflict gerathen konnte und ihr deshalb mehrere Beschränkungen auferlegen mußte, er dasselbe jetzt mit voller Klarheit als einen integrirenden Theil aller seiner Bestrebungen erkannt und zu würdigen gelernt hat. Denn die Ueberzeugung ist immer weiter verbreitet und mehr befestigt worden, daß er, wenn es ihm mit seiner Aufgabe ernst ist, das Ur- und Vorbild des Menschen allein in dem zu suchen habe, der „die Wahrheit" ist, sowie auch, daß er als seine eigenthümlichen, sein Wesen constituirenden Momente das Alterthum und das Christenthum — nebst dem nationalen Elemente — anzusehen hat. Und damit ist er denn in dieser Beziehung nach manchen Abirrungen zu dem Ausgangspuncte, den er in der Reformation nahm, zurückgekehrt.

Wer nun erwägt, daß alles, was hier nur in flüchtigen Umrissen hat angedeutet werden können, und daneben die Erweiterung der einzelnen Wissenschaften auf den Humanismus der neuern und neuesten Zeit immer eine bedeutende Einwirkung geübt hat, wird erkennen, daß seine Aufgabe nach allen Richtungen gewachsen ist. Sein ursprüngliches ideales Ziel festhaltend, hat er nach und nach so viele Mittel herangezogen, daß es ihm schwer werden mußte, sie alle angemessen für seine Zwecke zu verwenden. Während ihn in früheren Perioden hin und wieder ein empfindlicher Mangel drückte, wurde ihm jetzt der Reichthum der mannigfaltigen Bildungsstoffe, die Fülle immer neuer Gedanken und der Streit einander bekämpfender Ansichten und Meinungen eine Last. Dies wird überall festgehalten werden müßen, wenn man ein billiges und gerechtes Urtheil über ihn gewinnen will.

Doch welches war nun die Praxis dieses neuern Humanismus? wie griff er seine Aufgabe an? wie suchte er sie auszuführen? Der Gang, den er nahm, war im ganzen folgender. Der heilsame Einfluß, den das neu erwachte, in der Alterthumswissenschaft und den Bestrebungen der Dichter, der Philosophen u. a. sichtbare Leben auf den Humanismus übte, beruhte zunächst noch ausschließlich auf der Persönlichkeit der Lehrer. Nicht wenige von ihnen suchten den Gewinn, den sie aus einer gründlichern, allseitigern und lebensvollern Betrachtung des Alterthums von der Universität heimgebracht hatten, für ihre Zwecke nach bestem Vermögen zu verwerthen und durch Wort und That die Begeisterung und den Schwung, den sie selbst in der stillen Theilnahme an dem regen Kampfe der großen Geister um die höchsten Güter empfangen hatten, der Jugend mitzutheilen. Das war etwas, und eine Lehranstalt konnte sich glücklich preisen, welche einige solcher Lehrer oder auch nur einen hatte; aber es war nicht genug, um die neue Richtung ihre ganze Kraft entfalten zu lassen. Von einer dazu den Weg bahnenden Organisation der Lehranstalten war noch lange nicht die Rede; dazu war die Zeit noch nicht angethan. Hatten selbst die Universitäten ihren Charakter als „gelehrte Anstalten" bewahrt und „blickten mit ziemlicher Verachtung auf die Revolution in der Literatur, die unter ihren Augen vorgieng, herab, und mußten die aufstrebenden jüngern Männer klagen, daß an den Sitzen der Gelehrsamkeit der Humanitätsbildung keine Stätte bereitet sei," so durfte man, wie die Verhältnisse in Kirche und Staat, in Schule und Haus gestaltet waren, noch keine auf die Heranbildung eines höher strebenden Geschlechts abzielenden Maßnahmen erwarten. Erst da, als der Druck der Fremdherrschaft auf dem Vaterlande lastete, gedachte man

ernstlich der durch die Alterthumswissenschaft und die Nationalliteratur erworbenen Schätze und traf Anstalt, sie zum Besten der humanen Bildung zu verwenden.

Die damals zu diesem Zwecke zunächst in Preußen erfolgende Organisation des Unterrichts in den Gymnasien durfte von vornherein als eine allen Anforderungen der Zeit entsprechende betrachtet werden, weil sie von Männern ausgieng, die vor allen andern diese Forderung klar erkannten und den ernsten Willen hatten, ihnen gerecht zu werden. Ein Blick auf die Organisation selbst bestätigt diese Annahme in vollem Maße. Denn während der lateinischen und griechischen Sprache und Literatur der erste Rang — die Hälfte sämmtlicher Unterrichtsstunden — verbleibt, wird, von Religion, deutscher Sprache, Geschichte und Geographie nicht zu reden, der Mathematik und den Naturwissenschaften ein reichliches Zeitmaß — in den beiden obern Classen 6, in den vier übrigen 8 Stunden — zugestanden — ein Zeitmaß, das neben dem von Geschichte und Geographie in Anspruch genommenen den Freunden der alten Pädagogik, wie Ilgen in Schulpforta, sehr bedenklich erschien. Ferner wurde auch auf diejenigen, welche sich für den Gelehrtenstand nicht bestimmt hatten, Rücksicht genommen. Wenn gleich die Vorbereitung für die akademischen Studien als Haupttendenz der Gymnasien festgehalten wurde, so sollten doch auch diese die Kenntnisse und Bildung, welche ihre Berufsart forderte, in den untern und mittlern Classen zu erwerben Gelegenheit finden. Endlich sollten die Gymnasien ihre Zöglinge „mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit ausrüsten.“ War es demnach ausgesprochener Grundsatz, alle Mittel und Kräfte zur Förderung wahrer Humanitätsbildung in Bewegung zu setzen, so hat der Erfolg gelehrt, daß die Erwartungen, die man davon hegte, nicht getäuscht sind. Es darf nicht erst bewiesen werden, welchen Aufschwung seit der Zeit die „allgemeine Bildung“ genommen, welche Verbreitung sie in allen Schichten des Volks gewonnen hat, sowie welcher Antheil hievon den humanistischen Lehranstalten gebührt; nur daran möge erinnert werden, daß fast alle Völker, denen an einer höhern Bildung etwas liegt, Schweden, Norweger, Dänen, Holländer, Engländer, ja sogar die sich selbst so leicht genügenden Franzosen, Nordamerikaner, Griechen u. a., es für nöthig und nützlich gehalten haben, sich mit der Einrichtung des höhern Unterrichtswesens in Deutschland bekannt zu machen und nach denselben die eignen zu verbessern.

In dem Maße aber, in welchem die Achtung, welcher sich die Gymnasien im Auslande erfreuten, zunahm, schien sie in Deutschland abzunehmen und allmählich in eine unfreundliche Stimmung umzuschlagen. Kaum hatten dieselben 25 Jahre in ihrer neuen Wirksamkeit bestanden und sich mit den Ergebnissen ihrer Thätigkeit ausgewiesen, als manche Stimmen laut wurden, von denen die eine dies, die andere das zu bemängeln fand. Dieser Stimmen wurden immer mehr, ihr Ton dreister und herber; nicht nur die draußen Stehenden fanden in den humanistischen Anstalten Mängel und Gebrechen, sondern nicht wenige Lehrer an denselben stimmten mit ihnen ein und fanden den Schaden so verzweifelt, daß keine Reformen helfen konnten, sondern eine gründliche Reformation unumgänglich nothwendig war. Im Jahr 1848 genügte auch diese nicht mehr, vielmehr lag, so wurde nicht von einer Seite etwa nur verkündet, das ganze Unterrichtswesen so im Argen, daß, wie in allen andern Beziehungen, so auch in dieser, nur ein totaler Neubau Deutschland retten konnte.

Wenn man mit diesem Verdammungsurtheil der Gymnasien die thatsächlichen Zustände und die Leistungen derselben zusammenhält, so ist es auf den ersten Blick schwer, hinlängliche Gründe für dasselbe zu finden. So viel steht freilich unzweifelhaft fest, daß eine unglücklich angewandte rhetorische Figur — die Hyperbel — erheblichen Antheil daran hat. Zieht man diesen aber auch ab, so bleibt des schwer zu Erklärenden noch genug übrig. Ohne Zweifel haben die Gymnasien das Ihrige dazu beigetragen, die Angriffe hervorzurufen, zunächst freilich in einer Weise, die nicht gegen, sondern für sie zeugt. Offenbar giengen dieselben vielfach von einer erst in ihnen erzeugten Intelligenz aus, welche von dem Standpuncte aus, den sie erreicht, immer größere Ansprüche an

die Leistungen ihrer Pflegerinnen machen zu können glaubte. Andererseits mochte man hie und da ein wirkliches Zurückbleiben hinter der Aufgabe warnehmen, ein Zurückbleiben, welches schon in der Schwierigkeit der Aufgabe an sich und dann noch darin seine Erklärung findet, daß die Ausführung nicht in einer Hand liegt und liegen kann, daß oft die verschiedenartigsten und selbst widerstrebende Individualitäten dazu mitwirken müßen, und daß auch, angenommen es herrsche unter den Mitwirkenden volle Uebereinstimmung im Wollen und Streben, die Gaben sehr verschieden, und nicht alle, ja vielleicht nur wenige, Meister sind. Gleichwohl ist sehr die Frage, ob von diesem Gesichtspuncte aus der Widerspruch sich erhoben hat und von hier aus die Angriffe ausgegangen sind. Denn die klare Erkenntnis der idealen Aufgabe des Humanismus ist nicht so verbreitet, als man wünschen möchte, und die, welche sie besitzen, pflegen auch die Schwierigkeiten der Ausführung genügend zu würdigen und mit einem Tadel über die darin bemerkten Mängel nicht eben rasch hervorzutreten. Doch wie dem auch sein möge, die stärksten Angriffe zum Kampfe gegen die Gymnasien kamen aus andern Richtungen, und zwar einer politischen und einer realistischen. Seit den Freiheitskriegen war ein anderes Geschlecht herangewachsen, andere Ansichten und andere Ansprüche waren durch den Gang des Lebens aufgekommen und durch die Bildung, welche man von Seiten des Staats förderte, genährt und verstärkt worden, und gleichwohl wurde diesen Ansichten und Ansprüchen, wenn sie sich geltend machen wollten, keine Berechtigung zugestanden, weil sie mit den herkömmlichen Principien des Staats und der ausschließlichen Auctorität der Bureaukratie in Widerspruch treten mußten.

Die dadurch erzeugte Misstimmung und Unzufriedenheit gab sich zuerst in dem revolutionären Charakter der Literatur, der sog. Belletristik, kund und suchte sich dann da, wo sie im Gebiete des Staates, gegen den sie gerichtet war, nicht laut werden durfte, auf einem andern Boden Luft zu machen. Diesen fand sie gleichzeitig in der Kirche (Lichtfreunde und Deutschkatholiken) und in der Schule. Wer damals noch zweifeln wollte, daß so manche auf die eine oder andere gerichtete Angriffe dem Staate galten, dem haben wohl die am Schlusse des vierten Decenniums erfolgenden Ereignisse allen Zweifel benehmen müßen. Mit dieser politischen, gegen den Humanismus, als „den Pflegling der Staatsgewalt und der Reaction", ankämpfenden Richtung stand die realistische öfter in engerem oder loserem Bunde. Sie fand ihre Vertretung von zwei verschiedenen Seiten, einmal bei Naturforschern, welche die Resultate ihrer Forschungen in den Gymnasien stärker wirksam zu sehen wünschten, als bis dahin der Fall war, sodann bei den „Praktikern", welche die Resultate der Wissenschaft zur Förderung „materieller Interessen" verwerthen wollten. Beide, wenn auch von ungleichen Motiven geleitet, hatten das mit einander gemein, daß sie in dem Humanismus und seinen Werkstätten Gegner sahen und bekämpften. Doch hatten dazu die Praktiker aus besonderen Gründen den dringendern Anlaß. Der Realismus nämlich hatte schon seit längerer Zeit für seine Zwecke besondere Lehranstalten gegründet. Der Aufschwung des Handels, des Fabrikwesens, der Gewerbe, des Ackerbaues hatte an vielen Orten dazu Anlaß gegeben. Indes war die erste Einrichtung nicht immer eine glückliche, weil sie meist bloß nach Maßgabe localer Bedürfnisse und Wünsche von städtischen Gemeinden oder Privatgesellschaften getroffen wurde. Gerade deshalb, weil man nur das den nächsten Zwecken Dienende gelehrt wissen wollte, oder weil man, ganz unklar über das eigentliche Ziel, die grundlegende und vorbereitende Real- oder höhere Bürgerschule mit einer Fachschule vermischte, entsprach der Erfolg den Erwartungen nicht. Diese den Gründern solcher Institute verdrießliche Erfahrung erregte, statt die Gedanken auf Verbesserungen derselben zu lenken, vielfach Misstimmung gegen die Gymnasien, die, weil sie aus alten Stiftungen oder Staatsmitteln unterhalten wurden, den sie Besuchenden mit geringen Kosten zum Ziele verhalfen, während die neuen Anstalten viel Aufwand von den Betheiligten forderten und nicht das denselben Entsprechende leisteten. Daher die so oft wiederholte

Forderung, daß die lateinischen Schulen und Gymnasien in höhere Bürgerschulen zu verwandeln seien, und daher auch so viele Angriffe auf die Gymnasien.

Wir stehen damit vor dem Streite des Humanismus und Realismus in der neuesten Zeit, der in seinem Verlaufe des Unerquicklichen genug bietet, aber nach dem Entwicklungsgange, den das Unterrichtswesen einmal genommen hatte, kaum zu vermeiden war. Dieser Streit wurde, wie schon angedeutet, von dem Realismus begonnen, dieser sammelte alle auch anderweitig gefertigten Waffen, um den Gegner zu vernichten; es hatte eine Zeit lang den Anschein, als wollte er sich nicht bloß das Recht der Existenz erkämpfen, sondern das Recht der alleinigen Existenz in Anspruch nehmen.

Entsteht nun die Frage nach demjenigen, was der Realismus dem Humanismus vorwarf und dieser an jenem auszusetzen fand, so ist es hier weder möglich, alles einzeln aufzuführen, noch auch nöthig, alle Namen, an welche sich diese Angriffe knüpfen, und die Zeit, in welcher dieselben erfolgten, genau zu verzeichnen. Es genügt, die wesentlichen Puncte des Streites hervorzuheben und nach ihrer Berechtigung zu fragen. Im allgemeinen entdeckte der Realismus an seinem Gegner des Verwerflichen sehr viel, denn er richtete seine Angriffe eben sowohl auf die Stoffe des Unterrichts, wie auf die Form und Methode und nicht weniger auf die Ergebnisse seiner Arbeit.

Bei den Unterrichtsstoffen fand man einerseits ein Zuviel und andererseits ein Zuwenig. Zu viel war des Lateinischen und Griechischen. Vor allem erfuhren die stilistischen Uebungen im Lateinischen die härtesten Angriffe. Die gründlichste Bekämpfung derselben gieng von denen aus, welche von der Nothwendigkeit und Ersprießlichkeit der Alterthumsstudien überzeugt waren, in diesem einen Puncte aber den Realisten zur Seite standen (K. v. Raumer, Gesch. d. Pädag. Th. 3, S. 46, Köchly, Zur Gymnasialreform, S. 80). Da die lateinische Sprache nicht mehr wie ehemals die Sprache der Gebildeten, der Diplomaten, ja nicht einmal der Gelehrten ist, wozu, hieß es, sollen wir jetzt, da unsere Muttersprache sich so reich und mannigfaltig entwickelt hat, Zeit und Arbeit auf die Aneignung eines fremden Idioms verwenden, das für unsern Ideenreichthum viel zu arm ist. Während man von diesem Gesichtspuncte aus das Lateinschreiben zur Exemplification der Grammatik zugestand, nannte man diese Uebungen zunächst praktisch unnütz und zwecklos. Dagegen war zwar nichts erhebliches einzuwenden. Aber wollte man nach dem Maßstabe die Unterrichtsgegenstände bemessen, ob die Praxis des Lebens unmittelbar davon Gebrauch machen kann oder nicht, so würden in den höhern Lehranstalten wohl die wenigsten ihre Stellung behaupten können. Es war und ist vielmehr in dieser Beziehung zu fragen, wie groß der Beitrag sei, den ein Gegenstand zu der eine tüchtige Wirksamkeit in den höhern Lebensverhältnissen bedingenden Bildung liefert, und danach erst wird die Nothwendigkeit, ihm Pflege angedeihen zu lassen, und das Maß der ihm zu widmenden Zeit und Arbeit bestimmt werden können. Ohne Zweifel hat man diesen Gesichtspunct bei den lateinischen Stilübungen immer im Auge gehabt und den Beitrag, den sie zu jener Bildung geben, seit Melanchthons Vorgange, für sehr bedeutend angesehen und zwar in zweifacher Hinsicht, einmal für das Studium der Wissenschaften, wie dieselben sich nun einmal in ihrem geschichtlichen Zusammenhange mit dem Alterthum gestaltet haben, und dann für die Bildung des Geistes an sich betrachtet. In jener Beziehung war die Nothwendigkeit der Kenntnis der lateinischen Sprache nicht zu übersehen, als unabweisbare Bedingung dieser Kenntnis aber trat die Forderung entgegen, daß man die Sprache bis zu einem gewißen Grade zur Darstellung der eigenen Gedanken verwenden könne (vgl. d. Art. Composition B. I., S. 830). Durfte man demnach den Gegnern die Entbehrlichkeit dieser Uebungen für das „praktische" Bedürfnis gern einräumen, so mußte man dagegen die Nothwendigkeit derselben im Interesse der Wissenschaften nachdrücklich betonen und wird dies wohl so lange thun müßen, als die Wissenschaften in dem Gange, den sie von Anfang an bei den Deutschen

genommen haben, verharren. Und hoffentlich wird die Kraft dieser historischen Continuität stärker sein, als individuelle Ansichten und Meinungen. Dazu aber konnte man mit voller Zuversicht auf den bildenden Einfluß dieser Uebungen hinweisen und geltend machen, daß sie einigermaßen richtig geleitet den reichsten Beitrag zu der humanen Bildung geben. Bildend wird man doch dasjenige nennen müßen, was die Kräfte des Geistes so in Bewegung setzt, daß dieselben durch ihre Thätigkeit irgend ein Ergebnis schaffen, das für höhere Zwecke fruchtbar ist. Wo nun giebt es einen Gegenstand, der seiner Natur nach alle Kräfte des Geistes zugleich in solcher Weise in Anspruch nimmt, wie die lateinischen Stilübungen? Verstand, Gedächtnis, Phantasie — um nur auf das Nächste hinzuweisen — müßen dabei in Thätigkeit sein; jede auch geringere Aufgabe nöthigt zum Nachsinnen, zum Sammeln und Vergegenwärtigen des Gelernten, die Ausführung jeder Periode fordert ein scharfes Aufmerken auf die einzelnen Begriffe und auf die Angemessenheit ihres Ausdrucks, ihrer Verknüpfung und Gliederung; die Umwandlung der in der Muttersprache geläufigen Gedankenformen in das fremde Idiom ist vortrefflich geeignet, das subjective Meinen, namentlich der „genialen Köpfe," zu beseitigen und an objective Auffassung der Dinge zu gewöhnen, und die strenge Form ganz dazu gemacht, zu klarer Darstellung zu nöthigen. Freilich kosten diese Uebungen viele Arbeit. Aber das eben ist ein weiterer Vorzug, durch den sie sich empfehlen. Gerade weil an ihnen das Arbeiten gelernt werden kann, das die Wissenschaft von jedem ihrer Jünger fordert, wie in dem Maße an keinem andern Gegenstande, wird man sie gerade jetzt am wenigsten unnütz und zwecklos nennen dürfen. Denn wenn man es als ein besonderes Gebrechen des gegenwärtigen Unterrichtssystems bezeichnen muß, daß die Lehrenden zu sehr activ sind und sein müßen, die Lernenden dagegen nur zu viel passiv aufnehmen, so hat man wahrlich keinen Grund, solche Uebungen, in denen die Productivität und Activität der letztern in Anspruch genommen wird, gering zu achten und zur Seite zu schieben. Und sollte, um das wenigstens auch in Erinnerung zu bringen, das Gewöhnen an ernste Arbeit ohne Einwirkung auf die sittliche Bildung bleiben? Den redlich strebenden Menschen pflegt sie zu stärken und zu stählen; ihre Früchte pflegen ihn zu erfreuen, ihm Muth und Vertrauen zu geben. Darum dürfen wir wohl glauben, daß diese Stilübungen das junge Geschlecht in eine weitere als bloß wissenschaftliche Zucht nehmen.

Wollte man eine ähnliche Wirkung den Stilübungen in jeder fremden Sprache beilegen, so würde sich dagegen im allgemeinen zwar nichts erinnern lassen, doch dürfte man nicht das gleiche Ergebnis davon erwarten. Die griechische Sprache ist ihrem ganzen Wesen nach der deutschen zu ähnlich, in dem Reichthum des Wortvorraths wie in der Freiheit ihrer Bewegung, als daß sie den Zweck, den die Stilübungen in der lateinischen Sprache verfolgen, erfüllen könnte. (Vergl. den Art. Griechische Sprache. D. Red.) Die französische und englische Sprache können mit der lateinischen auch in dieser Beziehung nicht entfernt in Vergleich gestellt werden, weil die ganze Denk- und Anschauungsweise der modernen Culturvölker eine ziemlich gleichartige ist und vorzugsweise nur die Verschiedenheit in der Form des Ausdrucks und Satzbaus hervortritt.

Aber man behauptete ferner, diese stilistischen Uebungen wirkten verderblich auf den jugendlichen Geist und zwar intellectuell wie sittlich. Diese Wirkung fand man in der Anleitung und der Methode derselben. Die Methode sah man in der imitatio aureae latinitatis, d. h. des Cicero. Demnach nahm man an, daß der Schüler, um eine Aufgabe auszuführen, zunächst Wendungen und Phrasen aus Cicero zusammenzulesen, darin seine Gedanken einzukleiden und so eine Arbeit mechanisch zusammenzustoppeln habe. Dieses „seelenlose Geschäft" hindere alle Aeußerung der eigenen Kraft und verleite doch am Ende zu der Einbildung, als könne man etwas, wenn man so papageienartig lateinisch zu reden verstehe. Dasselbe Verfahren komme dann bei den deutschen Ausarbeitungen zur Anwendung und sei das unüberwindliche Hindernis unmittelbarer, frischer und lebendiger Gedankenentwickelung und ansprechender Darstellung.

Gedankenlosigkeit, Seichtigkeit, Hohlheit, gezwungene, gespreizte und affectirte Rede seien die Früchte dieser „Manier". Es dürfte nun wohl nicht in Abrede gestellt werden, daß darin eine „Manier" gerichtet erscheint, die sich trotz Erasmus „Ciceronianus" vielleicht noch lange genug an manchen Orten gehalten hatte. Auch die unerquicklichen Früchte konnte man da nicht verkennen, wo diese Manier geherrscht hatte; man mußte zugeben, daß, wenn diese Früchte mit Nothwendigkeit sich immer und überall aus diesen Uebungen ergäben, man sie je eher je lieber ganz zu beseitigen habe. Aber so stand es und so steht es nicht; die ganze Rede der Gegner traf nicht die Sache selbst, sondern nur die verkehrte Behandlung, verkehrt, nicht an und für sich selbst, sondern in ihrer Uebertreibung — denn daß die imitatio auch für den lateinischen wie für den deutschen Stil ihre Berechtigung habe, darf nicht erst bewiesen werden; sie richtete sich gegen die Ergebnisse einer, noch dazu in einem Zerrbilde gezeichneten, Manier, die doch wohl als längst antiquirt betrachtet werden durfte. Ein ganz anderes, Gedanken wie Ausdruck in gleicher Weise scharf ins Auge fassendes, auf das Erkennen des Wesens der deutschen und lateinischen Sprache gerichtetes Verfahren war schon so lange in Uebung, daß man es nicht übersehen konnte. In der That hat man es auch nicht übersehen; aber auch dies fand man nicht zweckmäßig. Man sah darin „Sprachvergleichung" und die, behauptete man, gehöre nicht in die Schule, sondern auf die Universität und sei Sache der Philologen. Dies wäre ein wohl begründeter Einwurf, wenn es sich um eine streng wissenschaftliche Sprachvergleichung, vergleichende Grammatik u. s. w. handelte; indes hier ist nur von praktischen Stilübungen für Schüler die Rede, welche, wie jeder weiß, ohne Vergleichung beider Sprachen nicht anzustellen sind und auch niemals angestellt worden sind; nur das kann die Frage sein, ob die Vergleichung die rechten Gesichtspuncte eröffne und in dem Gesichtskreise der Lernenden liege. Das neue Verfahren unterscheidet sich eben darin von dem früher üblichen, daß, während dieses durch einzelne Bemerkungen und Routine zum Ziele zu gelangen suchte, jenes an der Hand klar erkannter und auch der Jugend erkennbarer Gesetze vorschreitet und damit seine Aufgabe leichter und sicherer zu lösen im Stande ist. Daß nun die danach angestellten Uebungen nicht verderblich, sondern sehr heilsam wirken, darf nach dem, was oben gegen die Entbehrlichkeit derselben gesagt ist, nicht weiter bewiesen werden. Nur das Eine sei noch bemerkt, daß die deutschen Stilübungen der mittelmäßigen Köpfe besonders den größten Gewinn von der Composition und den lateinischen Stilübungen haben. Genialen Leuten freilich, die es nur mit sich zu thun haben, ist es schwer begreiflich, wie es einem jungen Menschen so viel Arbeit kosten kann, über einen in seinem Gesichtskreise liegenden Gegenstand seine Gedanken zu haben oder zu sammeln und in leidlicher Ordnung und klarer Darstellung zu produciren. Und doch wird fast der Mehrzahl der in den Gymnasien Lernenden nichts schwerer, als diese ihnen in den sog. deutschen Aufsätzen vorliegende Aufgabe. Dies hat seinen guten Grund in der Schwierigkeit der Sache selbst, die sich nicht, wie alles andere, direct lehren läßt, sondern nur durch die allmähliche Entfaltung der Spontaneität des Geistes gelingen kann. Eine solche pflegt aber nicht von selbst zu erfolgen, sondern nur in Folge mannigfaltiger glücklicher Anregung. Wenn es nun gleich eine der ersten und höchsten Aufgaben des gesammten Unterrichts ist, die Spontaneität hervorzulocken und schon in sofern die erste Bedingung des Gelingens des deutschen Stiles zu vermitteln, so sind doch nicht alle Zweige desselben in gleicher Weise dazu vermögend und offenbar die am meisten, welche in der nächsten Verwandtschaft damit stehen. Dies aber sind eben die lateinischen Schreib- und Stilübungen, sie sind für den deutschen Stil die zweckmäßigste und fruchtbarste Vorbereitung und stärkste Stütze und zwar in mehr als einer Beziehung. Sie sind von der untersten Stufe an so eingerichtet, daß überall an der Bearbeitung concreter Stoffe die der Altersstufe entsprechende Spontaneität in Anspruch genommen und angeregt wird; die ununterbrochene Uebung stärkt die Kraft, schafft ein Selbstvertrauen erweckendes Können und gewöhnt, die Scheu, mit eignen Gedanken in einen Gegenstand einzugehen, zu über-

winden. Dazu kommt, daß das Formelle der Darstellung, soweit es allen Sprachen gemeinsam ist, an der Composition gleichsam unmerklich gelernt wird ohne besondere Gefahr, daß durch das Latein die freie Bewegung in der Muttersprache gehemmt werde. Wie wichtig diese Wirkung des Lateinschreibens für das Formelle in den deutschen Arbeiten ist, ersieht man am besten aus einer Vergleichung dieser von „Lateinern" und „Nichtlateinern" von sonst gleichem Alter, Kenntnissen und Fähigkeiten. Während jene sich in der Regel wenigstens in richtig gebildeten Sätzen fortbewegen, fehlt bei diesen nur zu oft alle Einsicht und Sicherheit in den Grundelementen der Darstellung. Und was man in den Schülerarbeiten Latinismen nennt, ist größtentheils weder Idiotismus der lateinischen noch sonst irgend einer Sprache, sondern kommt auf Rechnung individueller Unbeholfenheit. Die angeblichen und wirklichen Latinismen, Gallicismen u. s. w. werden sich bei weiter gereifter Bildung schon verlieren. Vorzüglich wirksam erweisen sich die lateinische Composition und die Stilübungen für die ausführende und zusammenhängende Behandlung (tractatio) der Aufgaben für deutsche Aufsätze, welche besonders vorbereitet und geübt sein will, wenn ein Gelingen erwartet werden soll. Diese Vorbereitung und Vorübung wird durch jene gegeben theils in den mustergültigen deutschen Stücken selbst, welche besonders auf der höchsten Stufe zur Bearbeitung und Uebertragung vorgelegt werden, theils in den Aufgaben für die (lat.) Aufsätze, welche sich in den dem Schüler bekannten und an der Hand des Lehrers durchwanderten Gebieten des Alterthums halten werden. Denn wie in jenen Stücken unmerklich der jugendliche Geist in eine geordnete Gedankenentwickelung eingeführt wird, indem er sie scharf und klar auffassen muß, um sie in angemessenem lat. Ausdruck darzustellen, so wird ihm dieselbe durch diese Aufgaben in einem heimischen Kreise außerordentlich erleichtert. Es ist deshalb eine gewöhnliche Erscheinung, daß in den deutschen Aufsätzen vieler Schüler sich dann erst ein Gelingen zu zeigen anfängt, wenn sie in den lateinischen Stilübungen erhebliche Fortschritte gemacht haben, und daß das sapere et fari, das in jenen sichtbar wird, eine Frucht der ernsten Arbeit ist, welche sie diesen gewidmet haben.

Aber auch ein Drittes, das man gegen die lateinischen Stilübungen mit Nachdruck geltend gemacht, dürfen wir nicht unberührt lassen, um so weniger, als man sich bemüht hat, dies durch die Aussprüche der namhaftesten Auctoritäten zu erhärten. Man hat behauptet, diese Uebungen seien viel zu schwierig, als daß sich darin das wünschenswerthe Ziel erreichen ließe, und es würde die dadurch verlorene Zeit zweckmäßiger der Lectüre der Schriftsteller, namentlich auch der griechischen, gewidmet werden. Die Voraussetzung, von der diese Behauptung ausgeht, scheint fast die zu sein, als giengen die Gymnasien darauf aus, ihre Zöglinge zu vollendeten, einem Cicero nahe kommenden, Stilisten zu bilden. Da man aber eine solche Meisterschaft in der fremden Sprache für unerreichbar hielt, und zwar mit Recht, und dieselbe nach F. A. Wolf auch nur bei wenigen — richtiger vielleicht bei keinem — Gelehrten fand, dagegen überall Klagen über Verfall der Latinität unter den Gelehrten wie in den Schulen hören konnte, so kam man auch von dieser Seite zu dem Schluß: man höre auf, die Jugend mit einer Arbeit zu plagen, bei welcher sie das, was beabsichtigt wird, nicht erreichen kann. Diese Voraussetzung wie die daraus gezogene Folgerung ist gleich irrig, nicht weniger, als wenn jemand sagen wollte, weil unsere Schüler es einem Lessing, Göthe, Schiller u. s. w., deren Schriften ihnen vorzugsweise als Muster für die Darstellung vorgelegt werden, in ihren Aufsätzen nicht gleich thun, so plage man sie mit denselben nicht weiter. Man vergaß, daß von einer Jugend die Rede war, welche für das Studium der Wissenschaften die Grundlage gewinnen soll, und daß von dieser niemand erwarte, was in dem vorliegenden Falle die gereifteste Bildung nur in beschränktem Maße zu erreichen vermag. Was kann man von einem Schüler der ersten Classe fordern? Wenn derselbe in den deutschen Aufsätzen Aufgaben aus bekannten Gebieten, wie z. E.: „War Themistokles Verräther des Vaterlandes?" „Warum war die von Demosthenes in der Rede über die Symmorien empfohlene Politik eine kluge?" „Woher

der Muth des Sokrates vor seinen Richtern?" „Zwecke der leges Liviae?" „Was bestimmte Cicero zur Anklage des Verres?" „Worin zeigt Horaz seine Vaterlandsliebe?" „Welches ist Horaz Verhältnis zu Mäcenas? zu Augustus?" „Demosthenes und Cicero's Philippische Reden" u. a. — nach Inhalt und Form richtig ausführt, d. h. die einzelnen Momente der Aufgabe in ihrer Bedeutung erkennt, durch die Anordnung, Behandlung und die sprachliche Darstellung eine lebendige Anschauung des Gegenstandes kundgiebt, so wird er im wesentlichen der Anforderung, die man an ihn machen kann, entsprochen und genügend nachgewiesen haben, wie weit er die Selbständigkeit besitzt, welche für die Lösung weiterer wissenschaftlicher Aufgaben in Frage kommt. Aber eben solche Aufgaben wird er auch in lateinischer Sprache recht gut ausführen können: im Inhalte wird sich kein erheblicher Unterschied ergeben, diesen wird allein die Form der Darstellung erkennen lassen. Aber wie in der deutschen Bearbeitung, so wird auch in der lateinischen der individuelle Charakter mehr oder weniger hervortreten, und zwar so weit, als derselbe in der Persönlichkeit überhaupt schon ausgeprägt ist. Und so wird denn dies als das Ziel in diesen Leistungen bezeichnet werden können, daß sich in ihnen — abgesehen von grammatischer Correctheit, von der Geläufigkeit in den Denkformen, dem ausreichenden Wortvorrathe, d. h. den Ergebnissen des gesammten vorhergehenden Unterrichts — die Individualität des Schreibenden ganz eben so, wie in den deutschen Arbeiten, kund gebe. Ist dies erreicht, so ist für das lernende Individuum in Beziehung auf seine weitere wissenschaftliche Laufbahn etwas sehr erhebliches erreicht, mag der absolute Werth desselben noch so gering erscheinen. Sollte man meinen, das Ziel sei zu hoch gesteckt, so wird man das entschieden in Abrede stellen müßen, wenn man beachtet, wie die Erreichung desselben durch lange Uebung vorbereitet ist (s. d. Art. Composition B. I. S. 830). Gerade um der langen Vorbereitung willen bilden diese Stilübungen den natürlichen und nothwendigen Fortschritt (s. Nägelsbach, Vorrede zu der Stilistik) und das bedeutendste Moment „in der idealen Aufgabe des Humanismus." Was nun endlich die Behauptung betrifft, die Fertigkeit im lateinischen Ausdruck unter den Abiturienten habe in den letzten 50 Jahren erheblich abgenommen, so läßt sich dieselbe durch thatsächliche Beweise schwer widerlegen, weil dazu eine Prüfung der Leistungen aus diesem Zeitraume nöthig wäre; aber man könnte mit demselben Rechte vielleicht behaupten, unsere gegenwärtigen Abiturienten seien des lateinischen Ausdrucks vollkommen ebenso mächtig, wie die vor 50 Jahren von den Gymnasien zur Universität gehenden. Denn damals lagen fast die meisten Schulen, mit Ausnahme der alten Kloster- und Fürstenschulen, welche sich gegen jede Neuerung streng abgeschlossen hatten, noch in einem wunderlichen Kampfe zwischen Altem und Neuem, viele hatten noch die Mächte des Philanthropismus nicht überwunden, viele hatten noch keine besonders für ihren Beruf gebildete Lehrer, sondern Theologen, welche von der Schule den Blick sehnsüchtig auf ein Pfarramt richteten. Von einer Abnahme der Latinität ist in den letzten 12 Jahren genug geredet worden und vielleicht nicht ohne Grund. Aber wem fällt dieselbe zur Last? Die Lehrer selbst haben nur zu oft in das Geschrei, das gegen das Lateinschreiben erhoben wurde, miteingestimmt und diesen Uebungen wohl nicht den gebührenden Werth beigelegt. Viele sind zu der Einsicht gekommen, welche Früchte ein Nachlassen von der strengen Zucht hierin gezeitigt hat, und mögen jetzt gern in den alten Weg einlenken. Es ist zu wünschen, daß recht viele dies im Hinblick auf die Bedeutung der Sache für höhere Jugendbildung wirklich mit allem Ernst thun und die Ueberzeugung gewinnen, daß die Klage über den Verfall der Latinität eine nichtssagende ist, so lange die, welche sie zu pflegen den Beruf haben, sie nicht verfallen lassen wollen (vgl. „das Lateinschreiben und die lat. Stilübungen auf der obersten Stufe des Gymnasiums von Mützell, Zeitschrift für das Gymnasialwesen." Jahrg. 2, S. 97).

Während die Freunde des Alterthums die lateinischen Stilübungen bekämpften, um für eine ausgedehntere Lectüre der lateinischen und griechischen Schriftsteller mehr Raum zu gewinnen, giengen die Angriffe der Feinde weiter und hatten die Tendenz, mit jenen das

Studium des Alterthums überhaupt zu beseitigen. Denn dahin zielte, was sie von diesem in den mannigfaltigsten Wendungen zu wiederholen nicht müde wurden. Die Behauptungen, die in dieser Richtung sich vernehmen ließen, sind so kühn und allgemein, daß eine Widerlegung für den Sehenden überflüßig, für den Nichtsehenden kaum zu geben war. „Die Griechen und Römer, hieß es, gehören der Geschichte an", oder „das Alterthum ist eine untergegangene Welt, welche die Gegenwart nichts angeht, ihr nichts bieten kann, weil sie tief unter ihr steht; die Gegenwart will vorwärts und sieht, was sie ihrem in der Zukunft liegenden Ziele in der Bahn des Fortschritts zuführen kann; hiezu nützt das Alterthum nichts, deshalb steht der dasselbe pflegende Humanismus im Widerspruch mit dem Bewußtsein der Zeit." Wurde in solchen und ähnlichen Wendungen der Zusammenhang der neuern Cultur mit dem Alterthum ganz in Abrede gestellt und der Fortschritt, welchen der Humanismus immer herbeigeführt hat, übersehen, so ließen sich andere Stimmen vernehmen, welche auf den verwirrenden und schädlichen Einfluß hinwiesen, welche die Literatur der Griechen und Römer auf die Jugend üben müße. „Einer christlichen Jugend dringt man heidnische Bücher und Anschauungen auf; die in monarchischen Staaten erzogenen und lebenden Knaben und Jünglinge läßt man in Republiken heimisch werden und republikanische Grundsätze einsaugen; unsaubere Bücher, die, wären sie deutsch geschrieben, gewiß in ihre Hände nicht kommen würden, sind der Gegenstand ihres eifrigen Studiums. Und doch ist der heidnische Glaube, die republikanische Gesinnung in der Gegenwart verpönt eben so wie das ausgelassene und zuchtlose Leben, das in jenen Büchern vor Augen tritt."

Diese Anklagen mußte man von Seiten des Humanismus als ganz nichtig bezeichnen, weil von ganz ungegründeten Voraussetzungen und Anschauungen ausgehend. Denn es war damit doch ausgesprochen, daß die alten Schriftsteller gelesen würden, damit der materielle Gehalt derselben in seinem ganzen Umfange von der Jugend als für das ganze Leben maßgebend und bestimmend entweder angeeignet werden solle, oder gleichsam von selbst in Folge der Beschäftigung mit derselben angeeignet werde. Die erste Annahme wurde schon durch einen Blick in die Geschichte zurückgewiesen. Zu keiner Zeit war man in Deutschland auf eine solche Repristination des Alterthums ausgegangen; weil man aber in ihm die Keime und Wurzeln der gegenwärtigen Cultur sah, so war man zu allen Zeiten, wo ein höheres Geistesleben sich regte, eifrig bemüht, die Schätze seiner Literatur zu erforschen, um daraus die Kenntnisse und die intellectuelle Bildung zu gewinnen, welche für das Studium der Wissenschaften nicht entbehrt werden können. Dabei haben die Besten und Edelsten unseres Volks, die Reformatoren an ihrer Spitze, dafür gehalten, daß dort auch für die sittliche Bildung der Jugend des Förderlichen recht viel gefunden werde und niemals die Besorgnis gehegt, daß die „heidnischen Anschauungen und republikanischen Grundsätze" unserer Jugend schaden könnten: sie meinten vielmehr, dieselbe stehe so ganz und gar auf einem andern Boden, daß sie, was dort mangelhaft oder verkehrt sei, von selbst erkenne, ohne daß man ihr dies bei jedem Anlaß nur einmal in Erinnerung brächte. Was namentlich das politische Gebiet betrifft, so konnte man mit Recht bemerken, daß kein hier in Betracht kommender griechischer und kein römischer Schriftsteller die „Volksherrschaft" verherrliche und Vorliebe für dieselbe einzuflößen geeignet sei. Von diesem Gesichtspuncte aus erledigte sich die Annahme, als würden die Knaben durch unwillkürliche Aufnahme der geistigen Substanz, der religiösen und politischen Anschauung des Alterthums in und bei der Beschäftigung mit demselben Griechen und Römer, d. h. Heiden und Republicaner, von selbst. Pädagogische Einsicht und Weisheit — und die war es doch, welche diese Anklagen erhob — hätte von selbst müßen darauf geführt werden, daß ein Knabe von der heimatlichen Lebensluft, von vaterländischen Empfindungen und Gefühlen, von christlichen oder wenigstens christlich-gefärbten Anschauungen zu sehr getragen und gehalten wird, als daß er z. B. durch anhaltende Beschäftigung mit französischen und englischen Schriften ein Franzose

oder Engländer würde. Und das wäre doch unendlich leichter, weil zwischen ihnen und den Deutschen in allen Beziehungen nicht ein solcher Contrast stattfindet, wie zwischen Griechen und Römern einerseits und den Deutschen andererseits. — Was die „unsaubern" Bücher anlangt, die man dem Humanismus so oft zu seiner Beschämung und Demüthigung unter die Augen stellte, so lag die Frage nahe, ob es derselben im Alterthume oder in der neueren Zeit mehr gebe. Man wird doch nicht die so nennen, welche das Natürliche in voller Naivetät mit seinem rechten Namen bezeichnen, und eben so wenig die, welche das Häßliche und Schmutzige mit einer freilich mit unsern Sitten unverträglichen Zwanglosigkeit und Derbheit darstellen, um es zu geißeln und zu züchtigen, sondern nur die verdienen diesen Namen, deren Verfasser mit wirklichem Behagen und Wohlgefallen bei dem Unsaubern verweilen und es als das Reizende hinstellen, mögen sie ihm immerhin ein äußerlich anständiges, dabei aber nur zu durchsichtiges Gewand umhängen. Und eben in diesen unsaubern Büchern kann das Alterthum sich mit der neueren Zeit wohl nicht messen. Doch ganz von dieser Frage abgesehen, mußte man entgegnen, daß die unsaubern Bücher nicht in die Hände der Jugend kommen, daß diese nur solche kennen lernen, welche die Besten und Edelsten ihres Volks zu Verfassern haben, daß diese Männer nicht in leichtfertiger Schreibseligkeit oder um des Geldes willen Bücher an das Licht förderten, sondern weil sie sich berufen hielten, zu Nutzen und Frommen der Mit- und Nachwelt großen Gedanken Ausdruck zu geben. Ob freilich solche Entgegnung und eine begründete Vertheidigung erforderlich war? Allerdings um der Sache, nicht immer um der Ankläger willen; es lag oft zu sehr auf der Hand, daß bei manchem derselben alle die Voraussetzungen fehlten, welche allein die Berechtigung geben, in solchen Fragen seine Stimme zu erheben.

Diesen Angriffen, die gegen die Alterthumsstudien ankämpften, sofern sie die vornehmsten Unterrichtsgegenstände des Humanismus bilden, kamen noch manche andere zu Hülfe, die hier füglich übergangen werden können, weil sie alle dieselbe Tendenz verfolgen, das Zuviel, das Uebermaß „todter Gelehrsamkeit" zu beschränken oder diese ganz zu beseitigen. Dahin zielte man ohne Zweifel, wenn man die Gymnasien „Krüppelgestalten" nannte und beschränkt schalt, so beschränkt, „daß sie sich immer noch in unbegreiflicher Verblendung jeder vernünftigen Reform ihrer chinesischen, nur in der Einseitigkeit classischen Erziehungsmaximen widersetzten."

Es konnte nicht fehlen, daß die Gegner des Humanismus und die mit seiner bisherigen Entwickelung Unzufriedenen dem Uebermaß des Lateinischen und Griechischen gegenüber alles das mit Nachdruck hervorhoben, was angeblich in den Gymnasien zu wenig oder gar keine Pflege fand. Dahin gehörte zuerst der Unterricht in der Muttersprache und in der Nationalliteratur. Dieser verdankte die warme und dringende Empfehlung, die ihm zu theil wurde, dem Erwachen des nationalen Sinnes, der oft mit Ungestüm Befriedigung forderte. Es schien, als hätte man plötzlich die Entdeckung gemacht, daß dem Deutschen Nationalität ganz abgehe, daß sie ihm dem Auslande gegenüber hoch nöthig sei, und daß sie sich durch Unterricht e r z e u g e n lasse. Daher die Forderung, daß die Gymnasien ihre Zöglinge deutsch empfinden, denken und reden lehren und mit der vaterländischen Gesinnung erfüllen sollten, welche jeden Augenblick zu thatkräftigem Handeln bereit wäre. Zu diesem Zwecke wies man hin auf die reichen Schätze unserer Nationalliteratur; nicht nur die Meisterwerke der neuern Zeit wollte man in angemessenem Stufengange gelesen und erklärt sehen, sondern auch das Mittelhochdeutsche, ja selbst das Gothische und Althochdeutsche nebst einer vollständigen Geschichte der deutschen Literatur hielt man für einen nothwendigen Unterrichtszweig. Des Zieles, das diese Forderungen vor Augen hatten, konnten sich die Freunde des Humanismus nur freuen und hoffen, daß die übertriebenen Ansprüche, an denen es bei der Erregung der Gemüther nicht fehlte, bei ruhiger Erwägung auf das rechte Maß zurückkommen würden, wie z. E. in Hinsicht auf die Ausdehnung des Altdeutschen, der Literaturge-

schichte, die Behandlung der Dichter der neuern Zeit und die daran geknüpften Aufgaben für eigne Production u. a. Doch konnten sie nicht unbemerkt lassen, daß die Forderungen zu spät kämen, weil ihnen an sehr vielen Orten im wesentlichen längst genügt würde, und daß der in Frage stehende Unterricht überall nicht sowohl eines Neubaus, als einer Aufbesserung und Ergänzung bedürfe. Gleichwohl sind die über diesen Gegenstand gepflogenen Verhandlungen nicht ohne großen Nutzen gewesen. Es ist ausgesprochen und anerkannt worden, daß der deutsche Unterricht in jedem Gymnasium eine bedeutende Stelle einnehme; es ist ferner dadurch wohl in die Anstalten der verschiedenen Länder mehr Gleichmäßigkeit gebracht worden, als vorher bestand, von den besondern wichtigen methodischen Fragen, die dabei zu größerer Klarheit geführt worden sind, ganz abgesehen.

Sehr streng war das Urtheil, das über den Humanismus wegen des in den Gymnasien mangelhaften und ungenügenden naturwissenschaftlichen Unterrichts ergieng. Was derselbe von beschreibender Naturgeschichte in den untern und mittlern, von Physik in den obern Classen umfaßte — denn daß derselbe ganz fehle, ließ sich nicht nachweisen — befriedige, sagte man, gerechte Erwartungen nicht, weder im Hinblick auf den Aufschwung, den die Naturwissenschaften genommen, noch die Bedeutung, welche sie für die allgemeine Bildung überhaupt und das Studium der übrigen besondern Wissenschaften erlangt hätten. Den wargenommenen Mongel in diesen Disciplinen, gegenüber den für die eifrigste Betreibung derselben laut redenden Gründen, führte man vorzugsweise auch auf die das ganze Gebiet nicht kennenden und darum verachtenden „Philologen" zurück und wußte ihnen auch von dieser Seite viel schlimmes nachzusagen. Dagegen erschien es als eine gerechte Forderung, den Unterricht so zu gestalten, daß „die Lernenden einen Begriff von dem gegenwärtigen Stande dieser Wissenschaften erhielten, namentlich im Gegensatze zu den frühern Zeiten." Es sollte derselbe demnach nicht mehr „als eine untergeordnete und beiläufig zu betreibende Sache, sondern als dem Sprachstudium und den übrigen Lehrzweigen vollständig gleichberechtigt und ebenbürtig" betrachtet und behandelt werden. Selbstverständlich mußte Zoologie, Botanik und Mineralogie, Physik und Chemie Eingang finden, dazu aber auch Anthropologie, Psychologie, Geognosie, Astronomie, kurz, keine der Naturwissenschaften durfte ganz ausgeschlossen werden. Als die „materielle Aufgabe" bezeichnete man „die Gesetzmäßigkeit im Weltall wie im Naturlauf aufzuweisen." Die Methode dazu war die inductive, welche die formal bildende Kraft der einzelnen Disciplinen in Wirksamkeit treten lassen, auf den höhern Stufen immer mehr die exacte, streng wissenschaftliche werden sollte. Vier Stunden in jeder Classe und ein freier Nachmittag zu Excursionen war das geringste Zeitmaß, das man dafür erforderlich glaubte. Diese Forderungen und der gegen die Mängel, denen die Verwirklichung derselben abhelfen sollte, gerichtete Tadel fanden bei einem guten Theile des Publicums eine nicht geringe Stütze, so daß die „Philologen" vielfach kaum nur schüchtern Widerspruch wagten; gar mancher ließ sich auch durch die völlig berechtigte Erhebung der glänzenden Fortschritte in den Naturwissenschaften und durch das Geltendmachen des Nutzens, „welchen die Kenntnis derselben dem Theologen — Juristen, Mediciner u. a. nicht zu erwähnen — gewähre, so gänzlich blenden, daß er sich selbst zum Schweigen verurtheilte. Wo man sich jedoch durch solche Rücksichten nicht imponiren ließ, mußte man vom Standpuncte der Pädagogik aus den Reformern erwidern, daß, wollte man selbst alles zum Lobe der Naturwissenschaften Vorgebrachte als gegründet anerkennen und sich die in Aussicht gestellten Wirkungen derselben auf die Bildung der Jugend sichern, man außer Stande sei den Forderungen nachzukommen, Forderungen, denen die Kraft der Lernenden theils wegen der Masse des Stoffs, theils wegen der Ansprüche der Wissenschaft in keiner Weise gewachsen sei. Dagegen habe die humanistische Lehranstalt allerdings die Aufgabe, auch für das Gebiet der Natur das Interesse zu wecken und den Weg zu weisen, dies Interesse zu befriedigen, sie thue dies auch durch den Unterricht in der beschreibenden Naturgeschichte und in der Physik,

was darüber hinausgehe, der Universität oder den neben ihr wirkenden Realschulen überlassend.

Neben den bisher erwähnten, auf die Unterrichtsobjecte des Humanismus gerichteten Angriffen dürfen auch die nicht unberührt bleiben, welche sich die Methode desselben zum Zielpuncte genommen hatten. Vorzugsweise waren es auch hier die alten Sprachen, welche den Gegnern reichen Stoff zum Tadel boten. Man fand zuerst, daß in diesem Unterrichte die grammatische Methode dominire, d. h. diejenige, welche sich nicht begnüge, die Elemente der Grammatik in den untern Classen einzuüben und dadurch die Befähigung für das Verständnis der Schriftsteller in den obern zu schaffen, sondern die Lectüre der Schriftsteller selbst fortwährend so betreibe, als wenn die Grammatik das ausschließliche Ziel derselben wäre. Wenn man dies sammt dem Hereinziehen der Wortkritik in die Lectüre der Schriftsteller als durchaus verwerflich bezeichnete, so war das ganz und gar in der Ordnung; aber eine andere Frage war die, ob denn diese Methode so durchgängig in deutschen Landen die herrschende sei, wie man behauptete. Es lag doch die Vermuthung nahe, daß dem Verdammungsurtheile eines unverantwortlichen Misbrauchs der alten Classiker immerhin nur eine beschränkte Kenntnis des thatsächlichen Zustandes der Gymnasien zu Grunde liege und zwar die aus der nächsten Umgebung entnommene. Und da man in Sachsen (Dresdener Gymnasialverein) am lautesten gegen solchen Misbrauch eiferte, mußte man vermuthen, daß dort zunächst die verworfene Methode ihre Stätte habe, eine Vermuthung, die darin noch ihre besondere Stütze fand, daß man annahm, es möchte der berühmte Begründer der wissenschaftlichen Grammatik, G. Hermann, ganz wider seinen Willen, den Anlaß dazu gegeben haben. Indes im Jahr 1848, als alles eine neue Gestalt erhalten zu sollen schien, war nichts gewöhnlicher, als ein Einstimmen in das Verdammungsurtheil über die grammatische Methode, und zwar hauptsächlich von Seiten derjenigen, denen eben damit der stärkste Vorwurf gemacht wurde. War dies wirklich der Ausdruck der Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer Umkehr oder war es Accommodation an die öffentliche Meinung? Man hätte glauben dürfen, daß eine Umkehr so allgemein nicht hätte geboten sein sollen; seit Heyne und F. A. Wolf mußte man doch an der Hand der Meister nicht allein die Grundsätze der Hermeneutik, sondern auch die Anwendung derselben gelernt haben. Und wollte man dem gegenüber zur Erhärtung der wirklichen Herrschaft der grammatischen Methode auf die Ausdehnung der grammatischen Lehrbücher hinweisen, so mußte man sich doch erinnern, daß diese nicht, wie in Frankreich, dazu da sind, Seite für Seite zum Auswendiglernen aufgegeben und abgehört zu werden, sondern daß der Lehrende, wenn er einigermaßen seiner Aufgabe nachkommen will, darin nur eine Stütze für das im lebendigen Worte kurz und präcis Mitgetheilte suchen wird. — Außer der grammatischen unterlag die „philologische" Methode, d. h. diejenige, welche die Professoren der Philologie auf den Universitäten zu üben haben, hartem Tadel. Als eine natürliche Consequenz derselben betrachtete man die sog. statarische Lectüre, in welcher über dem gelehrten Ballast aus den entlegensten Gebieten das Schriftwerk, um dessen Verständnis es sich eben handle, beinahe vergessen werde; während man von der Einführung in die Herrlichkeit der alten Literatur viel rede, würden, behauptete man, wenige Schriftsteller wirklich gelesen und auch von diesen immer nur ein geringer Bruchtheil. Darum müße, wolle man den ausgesprochenen Zweck erreichen, rasch und viel gelesen werden (cursorische Lectüre) mit Beseitigung aller weitläufigen Erörterungen. Auch damit war eine arge Verkehrtheit gezeichnet. Aber es kehrt auch hier die Frage wieder, wo dieselbe sich finde, ob sie so allgemein verbreitet sei, wie behauptet wurde. Allerdings ließ sich zur Begründung der Wahrscheinlichkeit einer ziemlich ausgedehnten Herrschaft der „philologischen Methode" — dieselbe in dem allgemeinen Sinne, in dem man sie nahm, ohne alle nähere Bestimmungen angenommen — anführen, daß die Schulmänner durch das Studium der Philologie gebildet würden, daß die Grenzlinie zwischen Philologie und Humanitätsstudium keineswegs scharf gezogen und in der Praxis schwer einzuhalten wäre, daß

gerade darum der jüngere Lehrer der Gefahr, in seiner Thätigkeit beide Gebiete in einander fließen zu lassen, in hohem Grade ausgesetzt sei. Indes mußte dagegen bemerkt werden, daß die jüngern Lehrer ihre Befähigung durch eine Probezeit auszuweisen haben, bevor sie in eine mit eigner Verantwortlichkeit verbundene Stellung einrücken, und daß diese in der Regel nicht eine solche zu sein pflegt, in welcher es auf die Interpretation eines Schriftwerks ankommt. Ferner war die Schädlichkeit der philologischen Methode nur in dem Falle zuzugeben, wenn sie darin bestand, „eingesammelte Gelehrsamkeit" ohne die nothwendige Beziehung zu dem Schriftwerke „auszukramen"; war dagegen das Absehen darauf gerichtet, auf Grund eigner Studien und tiefer dringender Erkenntnis Form und Inhalt in ihrer Harmonie nachzuweisen, den Fortschritt und Zusammenhang der Gedanken darzulegen, Zustände und Personen der Intention des Schriftstellers gemäß vor das Auge zu rücken, die Theile wie das Ganze des Schriftwerks zur Anschauung zu bringen u. s. w., so mochte man ein solches Verfahren „philologische Methode" nennen, Uebles konnte man ihm nicht nachsagen. Denn einmal ist es nur auf die Aufgabe der Interpretation, d. h. Reproduction des Schriftwerks — soweit sie im Kreise der Schule möglich — gerichtet, regt alle empfänglichen Gemüther an und wirkt, sodann aber trägt es sein Maß in sich selbst und ist vor Ueberschreitung der rechten Grenzen gesichert. Endlich hätte man allgemein, wie man es hie und da that, den Unterschied zwischen statarischer und cursorischer Lectüre als ganz unberechtigt zurückweisen sollen. Da die Aufgabe der Lectüre nur das möglichst eingehende Verständnis des Schriftwerks sein darf, so hat dieselbe offenbar stets zweierlei ins Auge zu fassen, einmal die Beschaffenheit des Schriftwerks selbst und dann die Fassungskraft der Lernenden in ihrem besondern Verhältnis zu jener Beschaffenheit. Dies Verhältnis ist bekanntlich nicht immer gleich, ohne daß durch das Schwanken desselben gerade eine veränderte Wahl der zu lesenden Schriftwerke nothwendig würde: nothwendig aber wird es vielleicht sein, eine Stelle oder ein Stück, das jetzt cursorisch gelesen wird, mit dem nächsten „Jahrgange" statarisch zu lesen. Aber davon ganz abgesehen, wird beiderlei Verfahren bei jedem Schriftwerke, je nach der Beschaffenheit der eben vorliegenden Stellen, eintreten müßen und von vornherein von der Wahl des einen für diesen, des andern für jenen Schriftsteller mit Grund nicht die Rede sein können. Was die hiemit zusammenhängende Rüge des geringen Umfangs der Lectüre angieng, so wurde sie einfach durch die Bemerkung zurückgewiesen, daß es doch mehr darauf ankomme, wie, als wie viel gelesen werde, daß übrigens von Römern und Griechen die Hauptrepräsentanten in den Gattungen der Literatur zur Betrachtung kommen und wenn auch nicht alle in ihrem ganzen Umfange, wie Homer, doch immer wohl ganze Stücke behandelt werden, und daß dies eben den Zwecken des Humanismus genüge.

Doch um alle gegen die Methode der Gymnasien gerichteten Angriffe auf einen Ausdruck zurückzuführen, so war es vielfach nichts anderes, als Formalismus, Mechanismus, Schematismus, was man ihnen vorwerfen zu müßen glaubte. Es hatte nicht selten den Anschein, als hätte man dazu in dem eignen, vielfach laut gewordenen Bekenntnisse derselben zu dem „formalen Princip" die volle Berechtigung. Ohne zu erwägen, daß dies zuerst von Pestalozzi eingeführte, dann dem Philanthropismus und einem latitudinarischen Realismus gegenüber geltend gemachte, „auf die Weckung, Stärkung und harmonische Bildung aller Geisteskräfte" gerichtete Princip das positive Wissen nicht ausschließen, sondern nur vermittelst desselben an sein Ziel gelangen könne; ohne zu beachten, daß man diesem in der Hand seiner Vertreter zwar sehr wirksamen, aber in seinen letzten Consequenzen zu Misgriffen verleitenden und jedenfalls Misverständnissen leicht ausgesetzten Principe keineswegs allgemein die Herrschaft zugestand; ohne zu sehen, daß der Humanismus im Bewußtsein seines Ursprungs und seiner Herkunft den durch den Lauf der Geschichte gegebenen realen Bedürfnissen höherer Bildung Befriedigung zu schaffen ernstlich bemüht war, mußte der Name

der einmal ausgesprochene, die verschiedenartigsten Vorwürfe rechtfertigen. Das Spielen mit Gedanken, leeres Theoretisiren, gewaltsames Einzwängen in fremdartige Anschauungen, Hinarbeiten auf abstract intellectuelle und formelle Bildung, Vernachlässigung der sittlichen Bildung, Gleichgültigkeit gegen die Jugend, Unbekümmertheit um erziehenden Einfluß waren Züge des von dem humanistischen Unterrichte entworfenen Bildes, das freilich größtentheils Copie der Methodiker und Philanthropisten war, aber auch neuerdings wieder eine Auffrischung und Ergänzung erhalten hat und vermuthlich noch oft erhalten wird. Daß die letzten Striche in das persönliche Gebiet übergreifen und eine Verurtheilung der Gymnasiallehrer indiciren, mag bloß angedeutet werden, da es bekannt genug ist, wie oft ihnen Conservatismus und Reaction, ein Handinhandgehen mit den gleichen Elementen in Kirche und Staat, Servilismus u. a. vorgeworfen ist.

Nach den bisher dargelegten Urtheilen über die Gegenstände und Methode des humanistischen Unterrichts versteht es sich von selbst, daß die Ergebnisse desselben den Gegnern nicht nur unzureichend, sondern selbst ganz verwerflich erschienen. Neuerdings hat man (Die unabweisbare Nothwendigkeit einer gründlichen Reform der Gymnasien von P. Chr. Sternberg, Stuttgart 1860) alle Mängel recapitulirend und zusammenfassend durch genaue statistische Berechnung entdeckt, daß z. E. Preußen durch verfehlte Gymnasialbildung jährlich nahezu fünfthalb Millionen Rthlr. baaren Verlust erleide, d. h. so viel Geld alljährlich zwecklos wegwerfe. Als unumstößlich feststehend wird angenommen, daß der Unterricht im Gymnasium für alle, welche nicht die in der Abiturientenprüfung geforderte Reife erlangen, ganz und gar verloren sei. Diese aber bilden so sehr die überwiegende Mehrzahl, daß nur ein Fünftel oder Sechstel sämmtlicher Schüler den ganzen Cursus des Gymnasiums absolvirt und die Schlußprüfung besteht. Daher fällt denn der baare Verlust an Geld, verlorener Zeit, zwecklos verwendeter Arbeitskraft klar genug in die Augen. Dagegen ist nur zu bemerken, daß Zahlen nicht immer, nicht allein beweisen. In dem vorliegenden Falle wird übersehen, daß diejenigen, welche etwa nur die untern Classen des Gymnasiums besuchen, in denselben doch erheblich mehr erlangen, als in der Volksschule, die sie sonst, wenn das Gymnasium sich ihnen nicht darböte, besuchen würden, und mindestens eben so viel, als in einer höhern Bürgerschule, wenn sie vorhanden wäre. Denn diese Classen haben alle Unterrichtsgegenstände mit der Volks- und höhern Bürgerschule gemein und nur das Latein vor der ersten jedenfalls, vielleicht auch vor der zweiten voraus und vermögen ihrer Stellung nach ohne Zweifel mehr in allen zu leisten als jene, und völlig so viel als diese, — wenn man nicht etwa annehmen will, daß das Latein allen Erfolg hemme. Doch wer behauptet, daß eine tüchtige und mannigfaltige Uebung auch nur in den Elementen dieser Sprache dem Knaben für sein Fortschreiten in der deutschen Sprache und andern Wissenszweigen im Wege stehe, sollte sich billig jedes Urtheils in pädagogischen Dingen enthalten. In ähnlicher Weise stehen die mittleren Classen der Gymnasien denselben in der höhern Bürgerschule hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit mindestens gleich. Geben sie auch nicht völlig die gleiche Art des positiven Wissens, wie diese, so geben sie an Umfang nicht weniger und an Fertigkeit, an Können, an Geschicklichkeit und Anstelligkeit auch für Aufgaben des praktischen Lebens wahrscheinlich mehr. Wir werden daher bei der Beachtung der eben nur angedeuteten Gesichtspuncte in der angeführten Verlustberechnung einen nicht geringen Fehler vermuthen dürfen, wenn wir nicht etwa annehmen wollen, daß auch die höhere Bürgerschule, Realschule u. s. w. ihren Zweck verfehlt, welche die überwiegende Mehrzahl ihrer Schüler nicht aus der oberſten, sondern aus den mittlern und selbst untern Classen entläßt.

Aber, heißt es weiter, auch die, welche die Maturitätsprüfung bestehen, erhalten in den Gymnasien keine für ihren wissenschaftlichen Beruf angemessene Vorbildung, von dem, was das Leben fordert, gar nicht zu reden. Latein und Griechisch ist alles, was sie wissen; sie bewegen sich, wenn sie überhaupt etwas erreicht haben, mit ihren Gedanken

in einer todten abgestorbenen Welt, aber in der nächsten Heimat (!), in der Natur, sind sie Fremdlinge, ihre Buchgelehrsamkeit erzeugt in ihnen Hochmuth, Lüge, Hyperkritik, und macht sie unfähig, in das reale Object einer Wissenschaft einzugehen; andere, die nur mit vieler Selbstüberwindung den dornigen Pfad des Humanismus betreten und ohne Erquickung zurückgelegt haben, verlassen ihn voll Unzufriedenheit und Mismuth, ohne Lust und Freudigkeit zu irgend einer wissenschaftlichen Aufgabe; noch andere sind durch die überspannten Anforderungen in der Entwicklung der leiblichen und geistigen Kräfte gehemmt, frühzeitig erschöpft und für die Arbeit, welche das Studium der Wissenschaft und die Praxis des Lebens fordert, abgestumpft. Doch es genügt, an solche Zerrbilder der Wirksamkeit der Gymnasien, denen sich noch manches beifügen ließe, zu erinnern. Zugeben mochte man, daß oberflächliche Beobachtung den einen und andern Zug zu denselben in der Wirklichkeit gefunden; aber daß derselbe eine natürliche Frucht des Humanismus sei, daß die angeblichen oder wirklichen, in dem Bildungsstande wargenommenen Mängel und Verkehrtheiten der Abiturienten als nothwendige Consequenzen der Alterthumsstudien zu betrachten seien, mußte man mit Hinweisung auf die Wirksamkeit der wissenschaftlich Gebildeten als einen groben Irrthum bezeichnen, der nur daher entstehen konnte, daß man das, was das Ergebnis vieler, nicht gleich in die Augen fallender Factoren war, auf einen einzigen ohne nähere Prüfung zurückführen zu können meinte.

Die Angriffe des Humanismus auf den Realismus. Es war zu erwarten, daß der Humanismus es bei der Abwehr der scharfen Angriffe — der schärfsten, die er jemals erfahren — nicht bewenden lassen, sondern auch die Offensive ergreifen würde. Diese Erwartung, so gegründet sie war, gieng keineswegs in dem Maße in Erfüllung, wie man hätte vermuthen dürfen. Was er in dieser Richtung that, erfolgte mehr gelegentlich bei der abgenöthigten Vertheidigung, als daß er sich aus der Bekämpfung des Gegners, wie dieser gegen ihn, ein Geschäft gemacht hätte. Die Beweggründe für dies Verfahren lagen in seinem Selbstbewußtsein. Zunächst wußte er sich in einem lange begründeten und nicht leicht zu erschütternden Besitzstande; er sah vor sich ein bestimmtes Ziel und wohl geebneten Weg; er schwankte nicht in seinen Mitteln und konnte auf sichtbare Erfolge seines Wirkens hinweisen. Dies alles gab ihm von vornherein das Gefühl der Ueberlegenheit, welches freilich auf manchen Seiten in jene bedenkliche Sorglosigkeit übergieng, die den Gegner ignorirte oder mit Geringschätzung behandelte und mit dem eignen Thun und Walten zufrieden die Schäden, die daheim der Besserung bedurften, übersah. Doch diese Sicherheit und Sorglosigkeit konnte nicht lange Stand halten, das Toben und Lärmen des Feindes war zu stark, als daß man es hätte überhören dürfen, man mußte zur Abwehr schreiten und von da zum Angriff war nur ein Schritt. Daß dabei ein gewißer Unmuth laut wurde, durfte nicht Wunder nehmen.

So geschah es denn, daß man nicht selten das Auftreten des Realismus als ein unberechtigtes bezeichnete und ihm überhaupt das Recht der Existenz, das er zu erkämpfen suchte, bestritt. Es lag dabei die Ueberzeugung zu Grunde, daß die Gymnasien allen Bedürfnissen genügten oder doch leicht genügen könnten, und daß, wenn der Realismus besondere Anstalten für sich fordere, dies nicht in der Sache selbst, sondern in irgend etwas anderem seinen Grund habe. In dieser Beziehung wies man wohl hin auf das revolutionäre Gebahren, das sich mit der Forderung vielfach verband, oder auf pädagogische Theoreme, welche sich in einem neuen Gebiete geltend zu machen suchten. Es war nun aber jedenfalls ein Irrthum, wenn damit der eigentliche Grund für das Hervortreten des Realismus erklärt sein sollte; zufällige Erscheinungen und begleitende Umstände wurden für die Sache selbst genommen. Die Revolutionäre und pädagogischen Marktschreier begegneten einem in dem „Nährstande" — das Wort in seinem alten umfassenden Sinne genommen — weit verbreiteten Bedürfnisse und Verlangen nach Kenntnissen zur Förderung der mannigfachen Interessen und nur darum fanden sie

Beifall. Das Verlangen selbst aber war durch die auf dem Grunde höherer Intelligenz erfolgende reichere Entfaltung und Ausgestaltung aller Lebensverhältnisse und die dadurch gegebene Zurückwirkung auf den Gewerbfleiß geweckt, d. h. es war allmählich gewachsen, nicht gemacht und künstlich erzeugt. Dies mußte jeder, der die thatsächlichen Verhältnisse unbefangen betrachtete, einräumen. Die Frage dagegen, ob die Gymnasien dem erwachten Verlangen Befriedigung schaffen konnten, war nicht so leicht zu entscheiden.

Dem in seinen Lehranstalten in Wirksamkeit tretenden Realismus wurde von dem Humanismus der Vorwurf gemacht, daß er nichts höheres kenne und erstrebe, als das Nützliche, dasjenige, dessen Werth sich „messen" und „berechnen" lasse, daß er dem Materialismus dienstbar sei, ein Vorwurf, welcher bei seinem ersten Auftreten vielleicht nur zu begründet war. Dies lag theils in der Errichtung dieser Anstalten durch Gemeinden oder besondere Gesellschaften (s. o. S. 627), theils in dem Mangel tüchtiger Lehrer, an denen es anfangs sehr fehlte. Jenen waren nur solche Unterrichtsobjecte genehm, die den Erwerbs- oder Gewerbszweigen, die man durch die Schule heben wollte, Ausbeute versprachen, diese waren oft ihrer Aufgabe gar nicht gewachsen, wie z. E. wenn „Sprachmaitres die französische und englische Umgangs- und Handelssprache, Oberfeuerwerker und Bauconducteure praktische Mathematik und noch andere ähnliche Fachmänner Maschinenkunde zu lehren" berufen wurden. Standen nun die verschiedenartigsten Unterrichtszweige in bunter Reihe neben einander, jeder vertreten von einem Mann, der in der praktischen Anwendung desselben ganz tüchtig sein mochte, zum Lehren aber nicht vorbereitet war und dazu noch vielleicht genöthigt wurde, in einem Gegenstande zu unterrichten, von dem er bis dahin wenig oder nichts verstand, so war der weitere, vielfach gehörte Vorwurf, daß alles Lernen in jenen Anstalten auf eine zusammenhanglose, oberflächliche Vielwisserei hinauskomme, daß es an einer gründlichen, wissenschaftlichen und sittlichen Bildung ganz fehle, nur zu begründet. Als das vornehmste Gebrechen des Realismus mußte endlich das bezeichnet werden, daß er sein Ziel nicht klar erfaßt hatte, daß er vielfach die Schule für allgemeine Bildung und für das besondere Fach zusammenwarf und die Zwecke beider zu gleicher Zeit verfolgend beide verfehlte.

Wo war nun in diesem Streite die Ausgleichung zu finden? Sollte diese wirklich erfolgen und ein ehrlicher Friede zu Stande kommen, so durfte man sich auf beiden Seiten der Einsicht von der berechtigten Aufgabe des Gegners nicht länger verschließen und diese Anerkennung weigern.

Der Humanismus that einen bedeutsamen Schritt dazu. Es trat allmählich in vielen seiner Vertreter die Frage hervor, ob nicht er selbst die Aufgabe, die man besondern Anstalten des Realismus zutheilen wollte, übernehmen könnte, ohne die Zwecke, die er immer als die seinigen betrachtet hatte, zu gefährden. Diese durfte man allerdings bejahen, wenn man in Erwägung zog, daß die in dem Gymnasium erworbene Intelligenz dem Kaufmann, dem Fabrikanten, dem Techniker, dem Landwirth u. s. w. für seinen Berufskreis genügen werde; verneinen mußte man sie im Hinblick darauf, daß eben diese Individuen zur Erwerbung jener Intelligenz viele Zeit und Mühe auf manche Gegenstände verwenden müßten, die sie nachher nicht brauchten, und daß sie manche positive Kenntnisse, die ihnen nothwendig wären, nicht in dem erforderlichen Maße erlangen würden. Dazu konnte man sich nicht verhehlen, daß das ganze Heer der „Praktischen" möglichst rasch, mit dem geringsten Aufwande von Zeit und Geld, zum Ziele gelangen, für die Praxis befähigt werden wollte und auch deshalb gegen den langen Weg durch das Gymnasium eine unüberwindliche Abneigung hatte.

Zeigte sich aus diesen Gründen der Gedanke, das Gymnasium als Bildungsstätte für alle Stände festzuhalten, nicht wohl ausführbar, so gab man ihn darum nicht auf. Man fieng vielmehr an, auf eine diesem Zwecke entsprechende Umgestaltung des Gymnasiums zu sinnen, und war bemüht, die Einheit der höhern, über die Volksschule hinausgehenden Bildungsanstalt zu wahren. Die Beweggründe waren sehr anerkennens-

werth, man sah in dieser Einheit die Einheit und Eintracht der höhern, leitenden und tonangebenden Stände gewahrt; gienge dagegen das Gymnasium mit Ausscheidung aller realistischen Elemente seinen Weg und die Realschule den ihrigen, so würde, fürchtete man, jenes mit seinen für wissenschaftliche Studien bestimmten Schülern sich immer ausschließlicher in das Alterthum vertiefen und die ihm natürliche Tendenz, sich von den Anforderungen des gegenwärtigen nationalen und socialen Lebens loszusagen, in ihrer vollen Consequenz verfolgen, diese dagegen lediglich die Interessen der Gegenwart vor Augen habend eine rein moderne und — wie man mit Nachdruck hervorhob — nationale Bildung zu schaffen bemüht sein und selbst die Fähigkeit, die Bedeutung auch der eignen Vergangenheit für die Gegenwart zu würdigen, verloren gehen lassen. So würde denn die Spaltung und Trennung der höhern Bildungsanstalten in zwei Arten und Classen den Gegensatz der antiken und modernen, der gelehrten und nationalen Bildung in das Leben selbst übertragen, den Riß zwischen den „theoretischen" und „praktischen" Ständen bis zu einer unheilbaren Kluft erweitern und die Verständigung über die wichtigsten Interessen, bei denen alle Glieder der Gesellschaft gleichmäßig betheiligt wären, außerordentlich erschweren, wo nicht gar unmöglich machen.

Der Gefahr, die daher der ganzen bürgerlichen Gesellschaft zu drohen schien, glaubte man mit dem Gesammtgymnasium (s. Scheibert, Pädagog. Revue B. 25, S. 351) begegnen zu können, d. h. einer solchen Umgestaltung und Reform des Gymnasiums, die es in den Stand setzte, den Bedürfnissen der „theoretischen" und „praktischen" Stände zugleich zu genügen. An Plänen und Vorschlägen für die Ausführung war fast Ueberfluß und die Verschiedenheit der Ansichten, die sich darin kund gab, wirkte beinahe mehr verwirrend, als aufklärend. Das Eine aber hatten fast alle Projecte gemein, daß sie gleichsam im Wetteifer, liberal zu sein, der Tagesmeinung entsprechend dem Realismus auf Kosten des Humanismus sehr weit gehende Concessionen machten. Gewöhnlich schied man das Gymnasium in das untere und obere. Das untere war größtentheils für die „Realisten" berechnet, denen sich die Humanisten anbequemen mußten. Abgesehen von dem technischen Unterrichte im Schreiben und Zeichnen, dem in Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Rechnen und Deutschen ließ man daselbst mit der französischen und englischen Sprache den Anfang machen. Die lateinische Sprache trat gewöhnlich erst in der vierten, die griechische in der dritten Classe ein und öfter mit einer so geringen Zahl von Stunden, daß schon darum kein rechter Erfolg erwartet werden konnte, wenn auch die daneben hergehenden realen Unterrichtszweige den Lernenden mehr Raum, als der Fall war, dafür übrig gelassen hätten. Gleichwohl fanden diese Projecte viel Beifall und sogar Lehrerconferenzen, welche 1848 in mehreren Ländern zur Berathung der nöthigen Reformen berufen wurden, zeigten hie und da nicht geringe Neigung, in dem Gesammtgymnasium die Lösung einer brennenden Frage zu sehen. (Vgl. besonders Mützell, Päd. Skizzen Zeitschr. f. d. G. 1850, 11. D. Red.)

Wer dies auffallend findet, wie dazu wirklich Grund genug vorhanden ist, muß sich der Besorgnis erinnern, die man vor einer Spaltung der höhern Stände hatte; denn die Projecte des Gesammtgymnasiums giengen von zwei gleich verbreiteten Voraussetzungen aus, einmal der von der Allgewalt der Schule überhaupt und dann der von der unwiderstehlichen Macht der Unterrichtsstoffe — zwei doctrinäre Voraussetzungen, welche, wie schon öfter bemerkt, damals mehr als gewöhnlich die Gemüther beherrschten. Wie die Schule den Knaben und Jüngling bildet und gestaltet, so ist und bleibt er im Leben; die Objecte des Unterrichts, in denen er in jungen Jahren heimisch geworden, sind für alle Zeit für ihn die bestimmenden Mächte — das war der leitende Gedanke, der auf ein Zusammenhalten aller Stände in einer Schule hindrängte. Doch so irrig sich jene Voraussetzungen erweisen, wenn man den Beitrag, den die Schule zur Charakterbildung abgiebt, den übrigen dazu mitwirkenden Factoren gegenüber (individuelle Stimmung und Richtung, häusliche Erziehung, Umgang, weitere Lebensverhältnisse u. s. w.) gehörig ab-

wägt und dagegen in Betracht zieht, daß keine Schule sich diesen mitwirkenden Factoren, den Einflüssen der lebendigen Gegenwart und des nationalen Lebens verschließen **kann**, jede vielmehr davon nur zu sehr beherrscht wird, sofern sie nicht recht geflissentlich den überflutenden und eindringenden Wogen einen starken Damm entgegenzustellen bedacht ist, so blieb doch der Gedanke des Gesammtgymnasiums für die weitere Entwickelung des Realismus nicht unfruchtbar. Das Gymnasium war nun einmal die Anstalt, in welcher „allgemeine Bildung", „Humanitätsbildung", als das Ziel alles Strebens betrachtet wurde. Indem man die „Realisten" in dasselbe mit hinein ziehen wollte, gab man zu verstehen, daß man denselben diese „allgemeine Bildung" als eine jedem „Gebildeten" nothwendige zu theil werden lassen wollte, abgesehen von den besonders erforderlichen Kenntnissen, die sie erlangen sollten. Dies ganze Streben hatte demnach seine tiefste Wurzel in dem Kampfe gegen den „Materialismus" der Zeit. Glücklicherweise kamen demselben die namhaftesten Wortführer des Realismus — in der „pädagogischen Revue" — schon seit längerer Zeit entgegen, welche es wiederholt hervorhoben, „daß die deutsche sog. Realschule nicht im Interesse rein materieller Zwecke arbeite". Mochte gegen die Reformbestrebungen des Begründers der pädagogischen Revue noch so viel zu erinnern und der zurechtweisende und meisternde Ton, den er „den Philologen" gegenüber annahm, gar nicht an seinem Platze sein, so war das jedenfalls mit Dank anzuerkennen, daß er der „materiellen Richtung" des Realismus eben so ernstlich entgegenarbeitete, als die Vertreter des Humanismus. In noch höherem Maße gebührt diese Anerkennung den mit ihm zur Herausgabe seiner Zeitschrift verbundenen Männern, welche mit unermüdetem Eifer, mit mehr Klarheit und Berücksichtigung aller in Betracht kommenden Verhältnisse dasselbe Ziel verfolgten.

So war also der Punct gefunden, der zu einer friedlichen Ausgleichung des zu lange schon geführten Streites zwischen Humanismus und Realismus führen konnte. Diese wurde denn auch in den oben erwähnten Lehrerconferenzen angebahnt. Freilich fand das Gesammtgymnasium in der Gestalt, in der es längst empfohlen war, bei der Mehrzahl keinen Beifall; vielmehr sprach man sich z. B. in Hannover principiell für die Trennung der Realschule von dem Gymnasium aus. Gleichwohl aber kam man hier in Erwägung der praktischen Durchführung des ausgesprochenen Princips, d. h. in der Erwägung, ob die gegebenen und zu beschaffenden Mittel zur Errichtung von besondern Realschulen neben dem Gymnasium ausreichten, und ob beide Anstalten neben einander eine hinlängliche Zahl von Schülern haben würden, zu demselben Ergebnisse, wie die Conferenz der Lehrer der höhern Schulen in Preußen. Dies war im wesentlichen folgendes: 1) Das Ziel des Gymnasiums und der Realschule ist dasselbe, beide haben die Aufgabe, die allgemeine, intellectuelle wie sittliche, Bildung zu geben und für das weitere Berufsstudium auf wissenschaftlichem Wege vorzubereiten; beide haben demnach eine gleiche Berechtigung. 2) Auch die Bildungsmittel sind auf der untern Stufe für beide Arten von Schulen gleich. 3) Daher empfiehlt es sich, beide in den drei untern Classen zusammenzuhalten — um so mehr, weil dann nicht so früh, wie bei einer Trennung nothwendig, die Entscheidung für den besondern Beruf zu erfolgen braucht, was in keiner Weise wünschenswerth erscheinen kann. 4) Erst mit dem Austritte aus Quarta, der dritten Classe von unten, gehen diejenigen Schüler, welche sich wissenschaftlichen Studien auf der Universität widmen wollen, in das Obergymnasium (die drei untern Classen nannte man Untergymnasium), diejenigen, welche sich für das bürgerliche Leben weiter bilden oder für eine Fachschule vorbereiten wollen, in das Realgymnasium oder die Realschule über. 5) Für das Obergymnasium und das Realgymnasium verlangte man einen gleichen Cursus von fünf Jahren. 6) Selbst das Studium der lateinischen Sprache und Literatur hielt man im Realgymnasium für durchaus nützlich und wünschenswerth und in dem Falle, daß ein Schüler behufs seiner Berufsbildung die Universität zu besuchen wünsche, für unerläßlich.

Diese Beschlüsse bewiesen, abgesehen von vielen andern mit denselben harmoniren=

den Aeußerungen, hinlänglich, daß der Realismus nach langem Kampfe das **Bildungsprincip** des Humanismus anerkannte. Dafür aber, daß dem anerkannten Principe die Ausführung gesichert wurde, sowohl in den mit den Gymnasien verbundenen als auch in den selbständig schon bestehenden oder erst ins Leben tretenden Realschulen, sorgte der Staat. Wie derselbe diesen Anstalten eine gleiche Berechtigung mit den Gymnasien zugestand, so forderte er von denselben auch gleiche Leistungen und ordnete für diejenigen, welche in irgend einen Zweig des öffentlichen Dienstes einzutreten gedachten, entweder, wie in Preußen, Maturitätsprüfungen an, oder stellte für die ihnen von den Lehranstalten zu gebenden Entlassungszeugnisse solche Forderungen, denen ohne eine gründliche Bildung nicht genügt werden konnte. Dadurch wurde der „materiellen Richtung", in deren Dienste ein großer Theil des Publicums die Realschulen wirksam zu sehen wünschte, ein starker Damm entgegengestellt. Denn es mußten dieselben von da an ihr Ziel, ihre Unterrichtsobjecte und Methode nach denjenigen Schülern bemessen, denen die Reifeprüfung bevorstand. Es darf in dieser Hinsicht nur an die „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höhern Bürgerschulen" für Preußen vom 6. Oct. 1859 erinnert werden. Die Einsicht, daß eine solche Organisation auch denjenigen Schülern, welche für das bürgerliche Leben ihre Bildung in diesen Schulen suchen, selbst für ihren nächsten Zweck nur förderlich sein könne, scheint seit der Zeit sich immer mehr Eingang verschafft zu haben. Und so darf man wohl annehmen, daß der lange Streit jetzt zu dem Ergebnisse geführt hat, daß der Humanismus der Gymnasien stets **reale** Zwecke verfolgen und der Realismus der Realschulen **Princip und Tendenz** des Humanismus fest im Auge behalten solle.*)

Literatur: Im allgemeinen muß auf den Artikel „Gelehrtenschulen" B. II. verwiesen werden, im besondern sind hervorzuheben: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum von Fr. Cramer. — Handbuch der Geschichte der griechisch-römischen Philosophie von Brandis. — Geschichte der Philosophie von Ritter. — Erhard, Geschichte des Wiederaufblühens der wissenschaftlichen Bildung. — Voigt, die Wiederbelebung des classischen Alterthums. — Ulrich von Hutten von D. F. Strauß. — Melanchthon, Praeceptor Germaniae von Adolph Plank. — Philipp Melanchthons Schola privata von Dr. L. Koch. — Joseph Justus Scaliger von J. Bernays. — De linguae latinae in Germania fatis von Jak. Burckhard. — Dissertatio de lingua latina von Taubmann. — Desiderata Methodus nova Ratichiana. — Kurzer Bericht von der Didactica Wolfgangs Ratichii von Helwig und Junge. — Kurzer Bericht über dieselbe Lehrkunst von etlichen Professoren von der Universität Jena. — J. A. Comenii Opera Didactica omnia, Amsterdam 1657. — Schlosser, Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts. — Das Basedow'sche Elementarwerk, zweite Auflage. — Ludwig Renatus, de Caradue de la Chalotais, Versuch über den Unterricht der Kinder, aus dem Französischen übersetzt, mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowischen Erziehungs-Projecte betreffend, von Schlözer 1771. — Documentirte Beschreibung der Schlözer'schen Thaten wider das Elementarwerk von Basedow, 1771. — Aug. Hermann Francke von Guerike. — Der Streit des Philanthropismus und Humanismus von Niethammer. — Museum der Alterthumswissenschaft von F. A. Wolf und Buttmann. — Zeitschrift für das Gymnasialwesen, herausgegeben von (Heydemann und) Mützell, besonders die ersten 6 Jahrgänge von 1847—1852. — Neue Jahrbücher für Philologie

*) In Süddeutschland, vielleicht auch hie und da in Norddeutschland, darf nach unserer Ansicht dieses Facit noch keineswegs auf allgemeine Zustimmung rechnen, insofern namentlich die Aufnahme der lateinischen Sprache unter die Unterrichtsfächer den Ansichten vieler und namhafter Realschulmänner, welche die humane Bildung durch die modernen, statt durch die classischen Sprachen erreichen wollen, entgegen ist. Ein-, zweiclassige Realschulen für die Kinder des mittleren Bürgerstandes bis zum 14ten Jahre sind freilich sehr weit von solchen Anstalten entfernt, wie diejenigen, für welche die preußische Unterrichts- und Prüfungsordnung bestimmt ist. Aber auch in unsern größeren Realschulen will man nichts vom Latein. Die Red.

und Pädagogik, herausgegeben von Klotz, Dietsch und Fleckeisen; Pädagogische Revue, herausgegeben von Mager, Scheibert, Langbein und Kuhn; Zeitschrift für das Gelehrte- und Realschulwesen, herausgegeben von Schnitzer — alle diese vorzugsweise aus dem vorhin bezeichneten Zeitraume. (Wir verweisen daneben auf viele Artikel dieser Encyklopädie, namentlich: Sokrates, Plato, Aristoteles, Römische Erziehung, Mittelalterliches Schulwesen, Erasmus, Reuchlin, Luther, Melanchthon, Baco, Ratichius, Amos Comenius, A. H. Francke, Basedow, Gymnasium, Realschule, Bildung, Lateinische, Griechische Sprache, Naturwissenschaften u. a. D. Red.) Dr. **Geffers.**

Humanistische Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen.

Humboldt, Karl Wilhelm v. Es ist keine leichte Sache, die Darstellung eines so reichen und mannigfaltig bewegten Lebens, wie das Wilhelms von Humboldt war, in die Grenzen zusammenzudrängen, welche der Zweck der pädagogischen Encyklopädie vorschreibt, zumal da bei aller Bedeutsamkeit der einzelnen Leistungen des Mannes seine eigentliche Größe doch noch mehr in dem bestand, was er *war*, als in dem, was er *leistete*, und demgemäß das Interesse an seinem Leben mehr noch als an die Lebensresultate an den Lebensproceß selbst sich anknüpft. Wenn wir uns auch hier wie billig darauf beschränken, nur die pädagogische Bedeutung H.'s ins Licht zu setzen, so ist doch auch dies so leicht nicht abgethan, da es dabei wiederum nicht sowohl auf die Darstellung eines auf besondere Zwecke gerichteten pädagogischen Wirkens und Arbeitens, als auf die Schilderung einer pädagogischen Persönlichkeit ankommt, vermöge deren H. als ein leuchtendes Muster der Selbsterziehung dasteht, welchem unter den bedeutenden Männern der neueren Zeit vielleicht nur Schleiermacher an die Seite gesetzt werden kann. Auch der Reichthum biographischen Materials ist der Kürze der Darstellung ebenso hinderlich, als er der eingehenden Gründlichkeit derselben förderlich ist. Als authentische Quelle liegen uns die von Alexander von Humboldt bevorworteten, von Karl Brandes herausgegebenen Gesammelte Werke Wilhelms von Humboldt, 7 Bde., Berlin 1841—1852 vor, welchen in Bezug auf das innere Leben des Mannes seine „Briefe an eine Freundin" (Ausg. in 1 Bd. Leipzig 1860) und der von H. selbst herausgegebene „Briefwechsel zwischen Schiller und W. v. Humboldt" (Stuttg. u. Tüb. 1830) ergänzend zur Seite treten, in Bezug auf sein politisches Wirken besonders die zahlreichen und wichtigen Veröffentlichungen in dem Pertz'schen Leben Steins. Als Bearbeitung dieses Materials ist dann auf Gustav Schlesiers verdienstvolle „Erinnerungen an W. v. Humboldt" (2 Thle. Stuttg. 1843—1845), in neuerer Zeit die musterhafte Biographie R. Haym's gefolgt (W. v. Humboldt, Lebensbild u. Charakteristik, Berlin 1856), neben welcher von zahlreichen kleineren Aufsätzen noch die Darstellung Varnhagens und mehrerer Aufsätze von Moriz Carriere über W. v. Humboldt als Schriftsteller (Augsb. Allg. Zeitung, Beilage 1853 Nr. 30 und 34; 1856 Nr. 36 und 37) besondere Erwähnung verdienen, sowie über H.'s Sprachwissenschaft insbesondere die Schrift Steinthals: Die Sprachwissenschaft W. v. Humboldt's und die Hegel'sche Philosophie. Berlin 1848.

Es wird am zweckmäßigsten sein, mit einer Darstellung des äußeren Lebensganges H.'s zu beginnen und in diese die Erwähnung des Wichtigsten aus seiner außerhalb des pädagogischen Gebietes liegenden Wirksamkeit, sowie seine bedeutendsten literarischen Arbeiten zu verweben, darauf die Darstellung seines directen pädagogischen Wirkens und des Einflusses folgen zu lassen, welchen er durch seine wissenschaftliche Thätigkeit mittelbar auch auf die Pädagogik übte, und endlich mit einem zusammenfassenden Bilde seiner edlen und großartigen pädagogischen Persönlichkeit zu schließen.

Getreu dem Grundsatze H.'s selbst, daß zur richtigen Erkenntnis eines gegebenen Objectes, zumal eines aus mannigfaltigen Momenten zusammengesetzten, in dem Begreifenden schon ein Analogon des nachher wirklich Begriffenen vorausgesetzt werde, eine vorhergängige, ursprüngliche Uebereinstimmung zwischen dem Subject und Objecte (Haym S. 466), ein durch die Anschauung unmittelbar gewonnenes Gesammtbild des

Gegenstandes, in dessen einzelne Momente dann die weitere Betrachtung einzugehen hat; suchen wir vor allem nach einer Formel, welche uns gleichsam darstellt, woraus H.'s geistiges Leben erwachsen ist. Auch diese Formel bietet H. mit der ihm eigenen Klarheit über seine eigenthümliche Lebensanlage und Lebensaufgabe selbst uns dar. Schon als zweiundzwanzigjähriger Jüngling schreibt er an Forster: „Jeder Mensch muß in das Große und Ganze wirken, nur was dies Große und Ganze genannt wird, darin liegt meinem Gefühl nach so viel Täuschung. Mir heißt in das Große und Ganze wirken, auf den Charakter der Menschheit wirken, und darauf wirkt jeder, sobald er auf sich selbst und bloß auf sich wirkt. — — Der wahrhaft große, d. i. wahrhaft intellectuell und moralisch ausgebildete Mann wirkt schon dadurch allein mehr als alle andern, daß ein solcher Mensch einmal unter den Menschen ist und gewesen ist" (Ges. Werke, I. S. 289 f.). Und ein Jahr später: „Die Sätze, daß nichts auf Erden so wichtig ist, als die höchste Kraft und die vielseitigste Bildung der Individuen, und daß daher der wahren Moral erstes Gesetz ist: Bilde dich selbst, und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was du bist; diese Maximen sind mir zu eigen, als daß ich mich je davon trennen könnte" (G. W. S. 292). In der That ist H. diesen Maximen bis an sein Ende treu geblieben; denn noch in der herrlichen Einleitung zu seinem Briefwechsel mit Schiller (S. 8) bestätigt der Greis, was einst der Jüngling ausgesprochen: „Es giebt ein unmittelbareres und volleres Wirken eines großen Geistes als das durch seine Worte. Diese zeigen nur einen Theil seines Wesens. In die lebendige Erscheinung strömt es rein und vollständig über. Auf eine Art, die sich einzeln nicht nachweisen, nicht erforschen läßt, welcher selbst der Gedanke nicht zu folgen vermag, wird es aufgenommen von den Zeitgenossen und auf die folgenden Geschlechter vererbt. Dies stille und gleichsam magische Wirken großer geistiger Naturen ist es vorzüglich, was den immer wachsenden Gedanken von Geschlecht zu Geschlecht, von Volk zu Volk immer mächtiger und ausgebreiteter emporsprießen läßt." Mit jener Maxime aber hat der Denker den Gegensatz zur höheren Einheit zusammengefaßt, welchen der Dichter in etwas schroffer Weise in dem Distichon aufstellt:

Adel ist auch in der sittlichen Welt. Gemeine Naturen
Zahlen mit dem, was sie *thun*, edle mit dem was sie *sind*.

H., ein Adeliger im schönsten und vollsten Sinne des Wortes, hielt es nicht für unedel, daß der Mensch auch mit seinem Thun zahle, für edel aber hielt er nur das Thun, welches aus dem Grunde eines edeln Seins naturgemäß hervorwächst und nur die äußere Erscheinung des eigenthümlichen Seins des Menschen bildet. — Von diesem Standpuncte aus, welchen er selbst uns bezeichnet hat, versuchen wir nun das reiche Leben des Mannes zu erkennen und zu verstehen.

Karl Wilhelm von Humboldt war der Sohn des Königl. preußischen Majors und Kammerherrn Alexander Georg von Humboldt und am 22. Juni 1767 zu Potsdam geboren, zwei Jahre vor seinem Bruder Alexander. Schon der Knabe trat zu der modernen Pädagogik, welche damals das Interesse der Gebildeten weithin bewegte, dadurch in Beziehung, daß in seinem väterlichen Hause Joachim Campe Erzieher war und bis in die Mitte der siebenziger Jahre blieb. Schon 1779 verlor H. seinen Vater. Die Mutter nahm ihren Wohnsitz auf ihrem Gute Tegel bei Berlin, während die Söhne in Berlin, nunmehr unter der Leitung des trefflichen Kunth, die mannigfaltigen Bildungsmittel der Hauptstadt sich zu Nutzen machten, in welcher auch Frau v. H. den Winter über wohnte. Es konnte nicht fehlen, daß der regsame und empfängliche Geist H.'s, dessen Eigenthümlichkeit Forster nicht treffender glaubte charakterisiren zu können, als durch das Nil humanum a me alienum puto, durch die Aufklärungsbewegung, welche damals in Berlin ihren Ausgangspunct hatte, mächtig berührt wurde; und recht eigentlich im Dienste dieser Richtung ließ der neunzehnjährige Jüngling sein erstes literarisches Product „Sokrates und Plato über die Vorsehung und Unsterblichkeit" in

Zöllners Lesebuch für alle Stände erscheinen (VIII. S. 186—256; jetzt auch in den G. W. III. S. 103—141). Vor den plumpen und geschmacklosen Extremen der Aufklärerei übrigens blieb H. schon durch den Einfluß der aristokratischen Tradition, in welcher er aufgewachsen war, mehr noch durch seinen ästhetischen Sinn und sein freies Gefühl und Verständnis für individuelle Eigenthümlichkeit bewahrt, wie ihm denn auch in Engel, der neben Dohm auf die Bildung des Jünglings einen nicht unbedeutenden Einfluß übte, die Berliner Aufklärung in der mildesten und anständigsten Form entgegengetreten war. Im Herbste 1787 bezog H. mit dem Bruder Alexander und mit Kunth die Universität zu Frankfurt a. O., um Jurisprudenz zu studiren, neben welcher ihn jedoch das Studium der Alterthumswissenschaft und der Kantischen Philosophie stets auf das angelegentlichste beschäftigte, und gieng Ostern des folgenden Jahres nach Göttingen über, wo namentlich der Einfluß Heyne's für ihn bedeutsam wurde. Mit dem Sommer 1789 wurden die Universitätsstudien beendigt, und eine noch im Spätsommer dieses Jahres in Campe's Begleitung unternommene Reise nach Paris, sowie eine im Herbst ausgeführte Schweizerreise sollten auf eine angenehme Weise zu einem bleibenden Aufenthalte in Berlin überleiten. H. hatte es verstanden, während dieser Lehr- und Wanderjahre nicht bloß vieler Menschen Städte zu sehen, sondern ganz besonders die Menschen selbst und ihren Sinn kennen zu lernen. Die unsichtbare Gemeinde, zu welcher schon seit Klopstocks Zeit im Bewußtsein, die Vertreter eines neuen geistigen Lebens zu sein, die Geistreichen und „Empfindsamen“ sich zusammengeschlossen hatten, bestand noch fort und wurde jetzt ganz besonders in Berlin in jenem Kreise gepflegt, dessen Mittelpunct Henriette Herz, die Freundin Schleiermachers, bildete. Zumal die Jüngeren giengen auf förmliche Entdeckungsreisen nach verwandten Seelen aus, und diesem Zuge zu folgen, hatte H. ebenso sehr den inneren Drang, als die äußere Möglichkeit durch die Gunst seiner Verhältnisse. Wenn seine empfehlende und durch seine gesellschaftliche Stellung wiederum empfohlene Persönlichkeit es bedurft hätte, so würde ihm seine Beziehung zu dem Herz'schen Kreise und seine Bekanntschaft mit Forster, dem er im Heyne'schen Hause schon nahe getreten war, einen Freibrief gegeben haben, welcher ihm den Zutritt zu allen Mitgliedern jener geistigen Aristokratie gestattete. Er besuchte, um nur einige der bedeutendsten Bekanntschaften zu nennen, auf seinen Reisen Johann von Müller, war in Pempelfort Jakobi's sehr willkommener Gast, versuchte auch, sich mit Lavater zurecht zu finden. Am innigsten aber war sein Verhältnis zu Forster. Beide verband derselbe reine, für alles Menschliche empfängliche und dabei doch immer auf das Große und Ganze gerichtete Sinn, dieselbe sittliche Begeisterung, dieselbe Klarheit der Auffassung und Schärfe des Verstandes, wenn auch H. bei der mehr empfänglichen als selbstthätigen Richtung seines Geistes und bei seiner angeborenen und anerzogenen größeren Nüchternheit einen Versuch, seine Ansichten praktisch zu machen, wie der, welcher dem edlen Forster den Untergang brachte, nicht hätte wagen können. Im Juli 1788 entstand auch in Pyrmont die Bekanntschaft mit Charlotte Diede, auf deren Grunde sechsundzwanzig Jahre später jener Briefwechsel erwuchs, der uns in das innere Leben eines unserer edelsten Geister die erfreulichsten Einblicke thun läßt. Was H. am 20. Juli 1788 der Freundin in's Stammbuch schrieb, giebt ein einfaches und charakteristisches Bild seiner Gesinnung und damaligen Stimmung: „Gefühl fürs Wahre, Gute und Schöne adelt die Seele und beseligt das Herz; aber was ist es, selbst dieses Gefühl, ohne eine empfindende Seele, mit der man es theilen kann.“ Noch weit folgenreicher wurde jedoch für H. die durch den Herz'schen Kreis vermittelte Bekanntschaft mit Caroline von Dacheröden, welche er vor seiner Rückkehr nach Berlin in Erfurt kennen lernte, wo er auch zu dem Coadjutor von Dalberg in nahe Beziehung getreten war. Wenn nun auch H. sogar in der bescheidenen Stellung eines Referendars beim Kammergericht Gelegenheit fand, die Tüchtigkeit, Freisinnigkeit und Selbständigkeit seines Geistes zu bethätigen, so konnte ihn doch bei den Grundsätzen, die er sich angeeignet, und bei der Fülle fruchtbarer Eindrücke, die er aufge-

nommen, das Berliner Leben auf die Dauer nicht befriedigen, zumal da in das Feld, welches bis dahin der Enthusiasmus der Aufklärung beherrscht hatte, nun Wöllner'scher Orthodoxismus und Gentz'scher Epikureismus sich theilten. Schon am 16. August 1791 konnte er von Burgörner, einem in der Nähe von Mansfeld gelegenen Dacheröden'schen Gute, an Forster schreiben: „Ich habe mich nun von allen Geschäften losgemacht, Berlin verlassen und geheirathet, und lebe auf dem Lande, in einer unabhängigen, selbstgewählten, unendlich glücklichen Existenz.“ Die im Juli 1791 erfolgte Eingehung seiner in jedem Betrachte musterhaften Ehe mit Caroline von Dacheröden schließt die erste Periode des Lebens H.'s ab. Zum Beweise aber für die stets sich gleich bleibende wunderbare Stätigkeit seines Geistes sind in dieser ersten Periode die wesentlichen Bestrebungen, welchen er sein ganzes Leben widmete, sämmtlich im Keime bereits vorhanden. Wie er mit klarster Sicherheit seine unwandelbaren sittlichen Grundsätze bereits ausgesprochen hat, so ist auch die Bekanntschaft mit F. A. Wolf bereits gemacht, durch welche sein Studium von Kunst und Alterthum Förderung erhielt (die Ueberseßung des Eumenidenchors aus Aeschylus' Agamemnon erscheint 1793 in der Berliner Monatsschrift), und in den schon längere Zeit vorbereiteten und 1792 vollendeten „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (erst in neuerer Zeit aus H.'s Nachlasse vollständig herausgegeben von Cauer. Breslau 1851) lag das Programm seiner politischen Wirksamkeit vor, dem er in vielen wesentlichen Puncten sein Leben lang treu bleiben konnte.

Die zweite Periode von H.'s Leben datiren wir billig von dem Beginne seiner näheren Beziehung zu Schiller. Schon früher hatte er den Dichter wiederholt gesehen. Vom Februar 1794 bis zum Juli 1795 nahm er ihm zu Liebe seinen Aufenthalt in Jena, und kehrte dahin, nach einem längeren Verweilen in Tegel und nach einer im Spätsommer 1796 mit seiner Familie unternommenen Reise durch Norddeutschland, im Herbste dieses Jahres noch einmal auf längere Zeit zurück. Das reiche geistige Material, welches H.'s vielseitige und kräftige Empfänglichkeit gesammelt hatte, wurde durch Schillers energische und schwungvolle Selbstthätigkeit in Bewegung gebracht. H. sah sich zur Productivität aufgefordert, während er seinerseits durch den Reichthum seiner Kenntnisse und durch seinen klaren und feinen kritischen Verstand, welcher mit der begeistertsten Bewunderung des Genius sich paarte, dem Dichter in hohem Grade förderlich wurde: eine edlere Freundschaft hat es nie gegeben und in dem Briefwechsel beider Freunde ist ihr zugleich das würdigste Denkmal gesetzt. Außerdem verdanken wir der von Schiller ausgegangenen Anregung H.'s Recension über Jakobi's Woldemar (1794) und die in den Horen erschienenen Aufsätze „Ueber den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur“ und „Ueber männliche und weibliche Form“, während der mächtige Eindruck, welchen Göthe's, durch die Berührung mit Schiller gleichfalls herrlich wiedererwachte Poesie auf H. machte, dessen ausführliches Werk „Ueber Göthe's Hermann und Dorothea“ (Aesthetische Versuche, 1. Theil. Braunschweig 1799. G. W. IV., 1 ff.) hervorrief. Im April 1797 war H. nach Berlin zurückgekehrt. Das Heimweh, welches er dort nach den Freunden in Jena und Weimar empfand, erzeugte die Absicht, nach Italien zu reisen, welche jedoch vorerst nur über Dresden nach Wien führte, indem man infolge der Kriegsverhältnisse vielmehr den Aufenthalt in Paris vorzog, welcher sich vom November 1797 bis in den Sommer 1801 ausdehnte, einschließlich einer längeren spanischen Reise (Spätsommer 1799 bis April 1800). Diese Reise lieferte zugleich den bedeutendsten wissenschaftlichen Ertrag dieser Jahre, die Untersuchungen über das Baskische, in welchen bereits die Keime der späteren umfassenden und großartigen sprachwissenschaftlichen Arbeiten H.'s enthalten sind. Gegen Ende des Jahres 1802 ergab sich eine officielle Nöthigung, den lange mit Liebe und Sehnsucht gehegten Plan einer Reise nach Italien zur Reife zu bringen. H. wurde als preußischer Geh. Legationsrath, Resident und Kammerherr nach Rom gesandt und fünf Jahre später zum bevollmächtigten Minister da elbst befördert. Von einem bedeutenden politi-

schen Einfluß dieser Stellung konnte unter den damaligen Verhältnissen nicht die Rede sein; aber H. freute sich des „unpolitischen Charakters seines Postens," weil er ihn in Erreichung des Hauptzieles seines Strebens, einer vollendeten Selbstbildung, förderte. In Rom fand H. alle Bildungselemente, welche seither in Wissenschaft und Kunst, in Geschichte und Naturbetrachtung, beim Lernen und Wandern auf ihn eingewirkt hatten, gleichsam concentrirt und dadurch auch sich selbst zur Concentration, zu innerer Ueberwältigung, Verarbeitung und Aneignung aller dieser reichen und mannigfaltigen Eindrücke aufgefordert. Der ihn tief erschütternde Tod seines ältesten Knaben (1803) beförderte noch die ihm natürliche vorherrschende Richtung auf klare Ordnung und reine Ausprägung seines inneren Lebens, und es erklärt sich hieraus, daß der für die innere Entwicklung Humboldts so überaus folgenreiche römische Aufenthalt zwar reich ist an fruchtbaren Keimen späterer Arbeiten, arm aber an fertigen literarischen Producten: nur die Pindar- und Aeschylusübersetzung wurde gefördert und in Sonetten und umfangreicheren Gedichten („Rom" und „An Alexander von Humboldt") der Ertrag der reichsten inneren Erfahrung und des lebendigsten Selbstbildungsprocesses niedergelegt.

Das erste Gesetz seiner Moral: „Bilde dich selbst!" hatte H. seither auf das eifrigste und gründlichste erfüllt, und namentlich hatte dazu das Leben in Rom die förderlichste Gelegenheit geboten. Es sollte nun auch die Zeit kommen, wo das zweite Gesetz: „Wirke auf andere durch das, was du bist!" mit kräftigster Aufforderung an ihn herantrat. Die Schlacht bei Jena hatte, indem sie der Scheingröße des preußischen Staates ein furchtbares Ende bereitete, die neue, wahre Größe desselben mittelbar begründet. Ein Volk, welches in tiefster Noth an sich selbst und an seinem Gott nicht verzweifelt, ist nicht verloren; und noch größer, als die glänzenden, begeisterten Jahre der Befreiungskriege, ist jene vorbereitende Zeit festen Mannesmuthes, unerschütterlichen Gottvertrauens, welche gewiß, daß der Tag der Erndte kommen werde, still das harte Feld pflügte und den Samen ausstreute, welche nach dem Ausspruche des alten Arndt „im Stillen hat geschaffen Roß und Männer, Krieg und Waffen." Die Kraft und Größe dieser Zeit beruhte aber auf dem festen Glauben, daß der Geist stärker sei als das Fleisch und jede auf das Fleisch gebaute Macht. Aus dem Geiste also sollte das deutsche Volk wiedergeboren werden: eine tüchtige Volkserziehung mußte als wesentlichste Voraussetzung der politischen Wiedergeburt erscheinen. Besser aber konnte zur Förderung eines solchen Strebens kein Mann passen, als H., der ja sein Leben lang den Grundsatz verkündigt und selbst bethätigt hatte, daß der Mensch vor allem auf sich selbst, auf die Kräftigung und Ausbildung des eigenen Geistes wirken müße, und daß ihm dann erst ein wahrhaft gedeihliches Wirken nach außen möglich sei. Im October 1808 war er, um Privatangelegenheiten zu ordnen, von Rom nach Deutschland zurückgekehrt. Schon am 6. Januar 1809 wurde er als Director der Section für den Cultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern nach Königsberg berufen. Jetzt erst beginnt H.'s politische Thätigkeit und damit die dritte Periode seines Lebens. Zwar war, als er sein neues Amt antrat, schon die eigentliche Seele des neuen Lebens, welches in Preußen erwacht war, nicht mehr vorhanden. Am 8. September 1808 hatte der Moniteur triumphirend den verhängnisvollen Brief Steins an Wittgenstein (vom 15. August) veröffentlicht. Am 24. November folgte die Entlassung des großen Ministers, welchen Napoleon durch das vom 16. December aus dem Lager zu Madrid erlassene Aechtungsdecret auf die ehrenvollste Weise zum Range einer gefürchteten Großmacht erhob. Gerade in den Tagen, da das Berufungsdecret an H. erging, mußte Stein über Schlesien unter österreichischem Schutz nach Böhmen fliehen, und seine Feinde unterließen so wenig, seine verlassene Pflanzung zu versäumen und zu zerstören, daß es auch H. in seiner Stellung bald unbehaglich werden mußte. Im April 1809 erst war er wirklich in sie eingetreten; ein Jahr später (29. April 1810) sah er sich bereits gedrungen, die Erlaubnis zum Ausscheiden aus der Verwaltung und zum Rücktritt in die Diplomatie nachzusuchen. Auf dieses eine Jahr beschränkte sich seine amtliche Thätigkeit im Gebiete

der Pädagogik; aber diese kurze Thätigkeit ist um so tüchtiger, eifriger und fruchtbarer gewesen, und namentlich darf man die Universität Berlin recht eigentlich als H.'s Schöpfung betrachten. — Am 14. Juni 1810 wurde er zum außerordentlichen Gesandten und bevollmächtigten Minister in Wien ernannt und er trat diesen neuen Posten im October an. In Prag, wo Stein seinen Aufenthalt genommen hatte, kam er diesem persönlich nahe, dem er bereits durch sein amtliches Wirken als Gesinnungsgenosse empfohlen war. Andererseits regte der Verkehr mit dem Bruder Alexander, mit den beiden Körner, auch mit Friedrich von Schlegel die Neigung zu ästhetischen, ethnologischen und sprachwissenschaftlichen Untersuchungen wieder an, und das Amt gewährte Muße genug, die linguistischen Studien, namentlich über das Baskische, fortzusetzen. Alles wurde anders, als Napoleons herrliches Heer in Rußland seinen furchtbaren Untergang gefunden hatte. Jetzt war der preußische Gesandtschaftsposten in Wien von der größten Wichtigkeit; denn die ersten Erfahrungen des Befreiungskrieges hatten gelehrt, daß ein günstiger endlicher Erfolg großentheils von der Gewinnung Oesterreichs abhänge, und es ist vorzugsweise der ruhigen Zähigkeit, der unbestechlichen Ehrlichkeit, der mit bewunderungswürdiger Vorsicht und Zartheit in der Form gepaarten Entschiedenheit H.'s zu verdanken, daß endlich am 10. August 1813 der Vertrag mit Oesterreich zu Stande kam. Als durch die Siege der Verbündeten Deutschland von der Fremdherrschaft befreit war, trat H. mit Stein in die Centralverwaltung, folgte dem siegreichen Heere nach Paris und war bei dem Friedenscongresse zu Chatillon, wie bei der Abschließung des Pariser Friedens betheiligt, dessen Urkunde er preußischerseits gemeinschaftlich mit dem Staatskanzler Hardenberg unterzeichnete. Schon bei diesen Gelegenheiten hatte er reichlich die Hindernisse kennen gelernt, welche einer gründlichen Besserung und gedeihlichen Gestaltung der staatlichen Verhältnisse Deutschlands von verschiedenen Seiten in den Weg gelegt wurden. Noch traurigere Erfahrungen machte er auf dem Wiener Congreß, und man begreift vollkommen, wie er die Rückkehr Napoleons mit einem freudigen: „Vortrefflich, das giebt Bewegung!" begrüßen konnte. Nach Beendigung der Congreßarbeiten kehrte er im Juni 1815 nach Berlin und zu seinem Aeschylus zurück, wurde aber bald wieder abberufen, um bei der Schließung des zweiten Pariser Friedens mitzuwirken. Die gerechten Ansprüche Preußens und damit Deutschlands zur Geltung zu bringen, würde gegenüber der theils engherzigen, theils geradezu feindseligen Opposition der übrigen Großmächte auch dann nicht gelungen sein, wenn H., statt seiner vorherrschend empfänglichen Richtung und einer mehr organisatorischen Begabung, ein vordringlicheres Naturell und eine kräftigere Productivität und damit die Fähigkeit besessen hätte, auch die leichtsinnige Nachgiebigkeit des Staatskanzlers mit größerer Widerstandskraft auszurüsten. Es ist schmerzlich zu sehen, wie ein Mann von der Bedeutung H.'s bei diesen Friedensschlüssen und bei den Vorarbeiten zu der deutschen und später zu der preußischen Verfassung seinen redlichen Willen und sein Talent gebrauchen muß, um mit unermüdlicher Ausdauer dem, was die Ungunst der Umstände den Forderungen der Sache selbst von Stufe zu Stufe mehr abdingte, noch den anständigsten Ausdruck zu geben, und wie er dabei bis zur äußersten Gränze der Nachgiebigkeit gedrängt wurde, welche ihm die allerdings stets unerschütterliche Treue gegen seine wesentlichen politischen Ueberzeugungen gestattete. Nach Beendigung des Friedenscongresses (November 1815) trat H. in die Territorialcommission zu Frankfurt a. M. ein, und nachdem diese 1817 vor Lösung ihrer Aufgabe sich selbst aufgelöst hatte, wurde er am 20. März Mitglied des preußischen Staatsrathes. Aber so stark war bereits der Rückgang in Preußen geworden, daß H. als ein gefährlicher Liberaler erschien und Hardenberg für gerathen fand, ihn unschädlich zu machen, indem er ihn auf den Gesandtschaftsposten nach London escamotirte. Seinem schon im April 1818 eingereichten Entlassungsgesuch wurde erst im November Folge gegeben, und wieder wußte man ihn in der zur Erledigung der Ansprüche Bayerns an die Pfalz zu Frankfurt tagenden Commission einige weitere Monate lang festzuhalten. Als er endlich am 12. August 1819 in das neuorganisirte Ministerium mit Sitz und

Stimme eintrat, mußte er bald gewahr werden, daß er in diese Luft und Umgebung nicht mehr passe. Seine, wie sich von selbst versteht, durch und durch besonnene Befürwortung einer das wahre Volkswohl ehrlich wollenden Politik, insbesondere seine Opposition gegen die am 18. October (!) in Preußen publicirten Karlsbader Beschlüsse wurde damit beantwortet, daß er am 31. Dezember 1819, gleichsam zum Neujahrsgeschenk, zugleich mit Beyme und kurz nach Boyen und Grolmann, seine Entlassung erhielt. Seine Grundsätze, welche man damals für so gefährlich hielt, wird man jetzt unbedenklich als den Ausdruck einer einfachen und unmittelbar einleuchtenden politischen Weisheit anerkennen. Besonders bündig und auf eine auch dem Pädagogen beherzigenswerthe Weise spricht er sie in einem Briefe an Stein aus (Pertz, V. S. 137): „Alles bloß polizeiliche Treiben verfehlt allemal seinen Zweck, es macht das Uebel in seiner Wurzel immer schlimmer, und kommt nie dahin, alle Ausbrüche zu hemmen, ja nur zu entdecken. Meines Erachtens mußte man polizeilich bloß aufmerken, aber gerichtlich und gesetzlich strafen, disciplinarisch mit Strenge und ernster Thätigkeit verfahren, Vertrauen der Regierungen auf ihre Auctorität und auf die Stimmung und Gesinnung der großen Masse zeigen, Verfassungen nicht, wie man sagt, liberal, aber ehrlich und vernünftig gründen, und die möglichste Ordnung, Sparsamkeit und Gerechtigkeitsliebe in die Verwaltungen bringen." Die Periode der politischen Thätigkeit H.'s hatte nun ihr Ende erreicht; denn daß man nach der Julirevolution für gut fand, ihn in den Staatsrath zurückzuberufen, hat nicht eigentlich für sein Leben, sondern nur als Symptom der damaligen Stimmung Bedeutung. Zu wissenschaftlichen Arbeiten fand sich unter den Anstrengungen und Zerstreuungen der amtlichen Arbeit weder Zeit noch Ruhe; doch erschien im Jahre 1816 endlich „Aeschylos Agamemnon metrisch übersetzt." Die politischen Schriften aber, welche H. in dieser Periode verfaßte, und unter welchen der doppelte Entwurf der deutschen Reichsverfassung (Klüber, Acten des Wiener Congresses, II. S. 6 ff.) und die Denkschrift über Preußens ständische Verfassung (G. W. VII. S. 199 ff.) hervorgehoben werden müßen, enthalten großentheils das Programm, von dessen ehrlicher Durchführung eine gedeihliche Entwicklung der politischen Verhältnisse des Vaterlandes heute noch erwartet wird.

Wie früher der römische Aufenthalt die günstigste Gelegenheit geboten hatte, den reichen Ertrag der Lehrjahre zu sammeln und des geistigen Besitzes recht vollständig sich bewußt zu werden, so fand H. jetzt in der letzten Periode seines Lebens, nachdem er in der bedeutendsten praktischen Thätigkeit als Meister sich bewährt hatte, diese Sammlung in stiller Zurückgezogenheit auf seinem Gute Tegel. Hier hatte er es sich mit Hülfe der Natur und Kunst in seinem Sinne recht wohnlich gemacht, und in unermüdlicher, regelmäßiger Thätigkeit namentlich in seine linguistischen Studien vertieft, verlebte er hier im Verkehre mit seiner trefflichen, ihm im höchsten Sinne ebenbürtigen Gattin, seiner Familie und wenigen Freunden ein reiches Leben der Selbstbetrachtung, fortgesetzter Selbstbildung und regen geistigen Schaffens. Schon am 29. Juni 1820 las er in der Akademie seine Abhandlung „Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwickelung", worauf eine lange Reihe von Akademieabhandlungen und anderen Aufsätzen, meist linguistischen Inhaltes, folgte (vgl. Haym, S. 436 ff. und besonders S. 443, Anm. 4), bis er endlich in der unvergleichlichen Abhandlung „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts" (zuerst gedruckt in den Abhandlungen der Berliner Akademie 1836, als Einleitung in das dreibändige Werk „Ueber die Kawi-Sprache auf der Insel Java", dann in den G. W. VI. S. 1 ff.) selbst „die Summe seiner sprachwissenschaftlichen Ansichten zog." Noch im Jahre 1828 hatte er mit seiner Gattin eine Reise nach London wagen können, wo er mit der größten Ehre aufgenommen wurde; am 26. März des folgenden Jahres wurde ihm die lange schon Krankende durch den Tod entrissen. Eine heilsame Beschäftigung gewährte dem Verlassenen der königliche Auftrag, die Leitung der Commission zu übernehmen, welche

mit der abschließenden Einrichtung des neuen Museums zu Berlin betraut worden war. Die schnelle und glückliche Erledigung dieses Auftrages wurde mit der Verleihung des schwarzen Adlerordens belohnt, immerhin ein erfreuliches Zeichen, daß der König trotz aller wechselnden Winde, welche über die Begeisterung der Befreiungskriege hingegangen waren, des Verdienstes des Mannes nicht uneingedenk war. Am liebsten aber war H. in diesen letzten Jahren mit sich selbst beschäftigt, um seine Rechnung mit dem Leben abzuschließen und dem nahenden Tode mit voller Ruhe und Klarheit in das Auge sehen zu können. Die sprechendsten Zeugnisse seiner Stimmung in dieser Zeit sind die Sonette, in welchen er in gewohnter Weise die Resultate seiner Selbstbetrachtung niederlegte, welchen man es ansieht, daß sie nur für den Verfasser selbst, nicht für das Publicum niedergeschrieben sind, in welchen aber sein reiner, edler Sinn und sein reiches inneres Leben tief und klar sich abspiegeln. Am 8. April 1835 starb H. im fast vollendeten achtundsechszigsten Lebensjahre. Es ist für seine Persönlichkeit und sein Familienleben charakteristisch, daß der gewohnte tägliche Gang des sich schon unwohl Fühlenden zur theuren Grabstätte der Gattin der Anlaß seines Todes geworden ist.

Wir haben zunächst einen Rückblick auf die Thätigkeit zu werfen, welche H. direct der Pädagogik im höheren Sinne zuwandte. Bekanntlich hatte Fichte in seinen gewaltigen „Reden an die deutsche Nation" das Heil vor allem in einer tüchtigen Volkserziehung gesucht und wiederum die Grundlage einer solchen in der Pestalozzi'schen Methode gefunden. Insofern gewiß mit Recht, als Pestalozzi, anstatt eines äußerlichen Anlehrens und Abrichtens zu bestimmten äußeren Zwecken, eine Uebung und Bildung der inneren Kraft des Zöglings selbst forderte und dadurch neben einem wahrhaft lebendigen Wissen zugleich das Können und die persönliche Selbständigkeit und Tüchtigkeit zu fördern suchte. In diesem Sinne hatte Stein der neuen Methode nachgerühmt, daß sie „die Selbstthätigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle des Menschen erregt, das Leben in der Idee befördert, und den Hang zum Leben im Genuß mindert und ihm entgegenwirkt", und von derselben Auffassung geleitet, hielt auch H. die Pestalozzi'sche Methode eines eingehenden Studiums und aller Beachtung werth: das unter Zeller's Leitung in Königsberg gegründete Pestalozzi'sche Normalinstitut hatte sich seiner besonderen Gunst zu erfreuen. Eigentlich aber wies ihn doch sein ganzes Wesen nicht auf die Elementarerziehung, sondern auf den höheren wissenschaftlichen Unterricht hin. Für seine Leistungen auf diesem Gebiete ist in Rudolf Köpke's Schrift über die Gründung der Universität zu Berlin eine neue Quelle eröffnet (Die Gründung der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Nebst Anhängen über die Geschichte der Institute und den Personalbestand. Berlin. 1860. 4). „Es gab, sagt der Verfasser (S. 61), keinen Charakter, in dem die seltene Vereinigung verschiedener Tugenden in höherem Maße vorhanden, mehr zu einem glücklichen Ganzen geworden wäre, als in Wilhelm von Humboldt. Für diesen Mann war diese Aufgabe. Er hat den lang gehegten Gedanken zur That erhoben und mit starker Hand geleitet, bis die fernere Entwickelung eigener Kraft überlassen werden konnte. Er verwirklichte den Plan seines Jugendlehrers Engel; aber wie weit überragte auch hier der Schüler den Lehrer! Humboldt war Staatsmann und zugleich Mann der Wissenschaft, wie es ihrer wenige gab. Unter der Einwirkung der deutschen Literatur und neuen Philosophie herangebildet, ward er selbst ein Führer der geistigen Bewegung; er, nicht Anhänger, sondern geborener Mitarbeiter Kants, ein tiefer Kenner der Literatur des Alterthums, mit dem er verwandt war durch die natürliche Fülle der Lebenskraft und mehr noch durch den Sinn für die Ausprägung der Idee in der reinen Kunstform, in diesen Studien verbunden mit Wolf, ein gleichberechtigter Erklärer Göthe's, der vertraute Freund Schillers, endlich ein tiefer Forscher auf dem Gebiete der Sprache." Und Stein gab ihm im März 1810 das Zeugnis: „Preußen hat die Leitung seiner Erziehungs- und wissenschaftlichen Anstalten einem Mann anvertraut, der einen vorzüglichen Geist und Gründlichkeit des Charakters besitzt, und der diese Eigenschaften mit ruhmvoller

Treue in seinem Wirkungskreise gebraucht." Diese Tüchtigkeit des Charakters, verbunden mit der Größe und Freiheit seiner Auffassung und der Vielseitigkeit und Tiefe seiner Bildung, befähigte H., die Wissenschaft im höchsten und vollsten Sinne zum Erziehungsmittel zu machen. Es widerstrebte ihm im Innersten, die höheren Bildungsanstalten des Staates nur als Mittel anzusehen, um brauchbare Arbeiter für die verschiedenen Berufszweige zu schaffen, und ebenso verachtete er die außer aller Beziehung zu dem Leben stehende todte, selbstgenügsame Gelehrsamkeit. Die rechte Vermittlung zwischen der praktischen Brauchbarkeit und dem theoretischen Wissen fand er in der Erweckung eines ernsten und unbefangenen wissenschaftlichen Sinnes. Die dazu erforderliche geistige Concentration wollte er weder durch die Masse wenn auch an sich noch so werthvoller empirischer Kenntnisse, wie sie die mit Riesenschritten fortschreitende Naturwissenschaft darbot, gefährdet wissen, noch die nöthige Unbefangenheit durch die Beziehung auf ein bestimmt ausgeprägtes kirchliches System, und darum fand z. B. weder die Naturwissenschaft als solche, noch die Theologie in seiner „wissenschaftlichen Deputation für die Section des öffentlichen Unterrichts," eine besondere Vertretung, wie sehr er auch einen Vertreter der Naturwissenschaft, wie sein Bruder Alexander, und einen Theologen, wie Schleiermacher, zu schätzen wußte, welcher letztere auch in seinen „Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne", sowohl in der Höhe, Freiheit und Deutschheit des Standpunctes, als in der praktischen Durchführbarkeit am nächsten mit H.'s Anschauungen zusammentraf.*) H. war überzeugt, daß derjenige, in welchem jener wissenschaftliche Sinn und mit ihm die Begeisterung für die wissenschaftliche Wahrheit und die uneigennützige Freude an wissenschaftlicher Arbeit erweckt sei, nicht bloß in jedem vorkommenden einzelnen Falle das Richtige zu finden und zu ergreifen verstehen, sondern auch an Selbständigkeit des Charakters gewinnen werde, daß in ihm, um mit Stein zu reden, das Leben in der Idee befördert und der Hang zum Genusse werde vermindert werden. Bei einer solchen Auffassung der wissenschaftlichen Bildung wird es begreiflich, wie man die Gründung der Universität Berlin als eine patriotische That, als ein Hauptmittel zur Erhebung des deutschen Volkes ansehen und betreiben konnte: für Deutschland überhaupt und für Preußen ganz besonders galt der Grundsatz, daß es den Abgang an materieller Macht durch Erhöhung der geistigen Kraft ersetzen müße, durch Eintritt in die mächtigste Allianz mit den die Geschicke der Menschen und Völker in letzter Instanz immer entscheidenden ewigen Gedanken und göttlichen Gesetzen. H. aber ist in der Art, wie er auf das große Ziel hinarbeitete, eben so bewundernswürdig, als durch seine kräftige, tiefe und nachhaltige Begeisterung für dasselbe, durch die Umsicht und den Eifer, womit er die erforderlichen Mittel zu beschaffen, durch die Weisheit, womit er sie zu Rathe zu halten und anzuwenden wußte, und wie bereitwillig man auch anerkennen wird, was Männer, wie Engel und namentlich Beyme

*) In H.s „Ideen zu einer Instruction für die wissenschaftliche Deputation bei der Section des öffentlichen Unterrichts" (G. W. V. S. 333—343) heißt es S. 334: „Da die Section des öffentlichen Unterrichts hauptsächlich die Beförderung der allgemeinen Bildung im Auge hat, deren Erwerbung in den allgemeinen, keinem einzelnen Zweck besonders gewidmeten Schulanstalten beabsichtigt wird, da sie außerdem vorzugsweise bestimmt ist, soviel dies durch Staatsbehörden geschehen kann, dafür zu sorgen, daß die wissenschaftliche Bildung sich nicht nach äußern Zwecken und Bedingungen einzeln zersplittere, sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten allgemein menschlichen in Einen Brennpunct sammle, — so wählt sie zu ordentlichen Mitgliedern ihrer Deputation ausschließend Männer, die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschließen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können, und ohne welche keine, auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellectuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann." Schleiermacher gehörte als Vertreter nicht der Theologie, sondern des philosophischen, philologischen und historischen Studiums, der wissenschaftlichen Deputation an.

gethan haben, was insbesondere der ernste und empfängliche Sinn des Königs selbst gefördert hat: der Ruhm, der eigentliche Gründer der Universität Berlin zu sein, bleibt Wilhelm von Humboldt unbestritten.

Aber auch in Rücksicht auf den mittleren Unterricht darf man, so wenig uns auch Urkundliches darüber vorliegt, unbedenklich mit Haym sagen, daß H., berathen vorzüglich von F. A. Wolf und unterstützt vor allen von dem trefflichen Süvern, den eigentlichen Grund zur nachherigen Blüte der preußischen Gymnasien gelegt habe. „Um der Unterrichtsverwaltung den Beirath der in den verschiedenen Zweigen der Wissenschaft bewährtesten Männer zu sichern, wurden (Cab.-O. v. 4. Dec. 1809) drei wissenschaftliche Deputationen gegründet in Berlin, Königsberg und Breslau, die mit dem Ministerium in unmittelbarer Verbindung standen, und nicht nur die Candidaten des höhern Schulamts (nach dem in seinen Grundzügen von H. selbst entworfenen Edict v. 10. Juli 1810), sondern auch Lehrpläne, Methoden, Lehrbücher zu prüfen, und darüber, sowie über das Ergebnis der Abiturientenprüfungen, an dasselbe zu berichten und Gutachten über alle inneren Angelegenheiten des Schulwesens zu erstatten hatten. Sie sollten die wissenschaftlichen Grundsätze, aus denen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfließen, und nach denen sie zu beurtheilen sind, gegenwärtig erhalten; weshalb es ihnen auch freistand, mit allgemeinen Vorschlägen und Bedenken an die Behörde die Initiative zu ergreifen. Zum Director der wissenschaftlichen Deputation in Berlin wurde F. A. Wolf ernannt; er erklärte sich jedoch nur zu außerordentlicher Theilnahme an ihren Geschäften bereit; zu ihren Mitgliedern gehörte auch Schleiermacher, der aber bald in das Unterrichtsdepartement selbst gezogen wurde. — H. hatte sich als jüngerer Mann in liberaler Theorie wider das Staatsschulwesen erklärt und der freien Selbstbestimmung der Communen, zu Gunsten individueller Ausbildung, gegen eine Massenerziehung das Wort geredet. Das reifere Alter und die Einsicht, welche er durch sein Amt von der Aufgabe des Staats und den Forderungen der Wirklichkeit gewann, änderte vieles an dieser Auffassung. Die Ausbildnng der freien Individualität sah er nach wie vor als das höchste Ziel an; aber die Mittel darzubieten, durch welche es zu erreichen sei, hielt er für Recht und Pflicht des Staates" (Wiese in dem „Preußischen Jahrbuch. Zweiter Jahrgang").

Was nun ferner den Einfluß angeht, welchen H. durch seine weiteren wissenschaftlichen Arbeiten indirect auch auf Pädagogik geübt hat und in noch weit höherem Grade, als es bereits geschehen ist, üben könnte, so ist hier natürlich nicht der Ort, von dem Nutzen zu reden, welchen er durch seine Bearbeitung einzelner wissenschaftlicher Fächer auch dem Pädagogen bieten kann: man wird in dieser Rücksicht in seinen philosophischen Arbeiten den eben so selbständigen, als gelehrigen Schüler Kants, in seinen ästhetischen den würdigen Genossen Schillers, in seinen philologischen den Freund und Schüler F. A. Wolfs bewundernd anerkennen, in Bezug auf seine linguistischen Leistungen aber vergeblich nach Einem sich umsehen, der ihm als vollkommen Ebenbürtiger an die Seite gesetzt werden könnte. Sondern nur auf den pädagogischen Werth seiner wissenschaftlichen Methode überhaupt ist in kurzem hinzuweisen. Man kann das Wesen dieser Methode nicht besser characterisiren, als wenn man, einer Schleiermacher'schen Terminologie sich bedienend, sagt, es durchdringe sich in ihr auf das innigste und vollständigste das beachtende oder empirische und das beschauliche oder speculative Wissen oder Denkverfahren. H.'s gesammte Auffassung war in dem weiteren Sinne eine ästhetische, daß er das Einzelne nur betrachten konnte in seiner Beziehung auf das Ganze, zu welchem es gehörte, als das Product und die Erscheinungsform des ihm zu Grunde liegenden Allgemeinen, und daß er andererseits dieses Allgemeine stets als das Princip ansah, welches das concrete Einzelne lebendig hervortreibt. Von diesem Standpuncte aus wußte er in seiner Naturbetrachtung das Einzelne auf das Ganze zu beziehen, so daß ihm die Natur nicht als ein Chaos gegenüberstand, sondern zum bedeutsamen Symbol eines dem menschlichen Geiste verwandten geistigen Waltens wurde. In Bezug

auf die Betrachtung der Geschichte hat er seine Methode in der Akademieabhandlung „Ueber die Aufgabe des Geschichtschreibers“ selbst klar dargelegt (Abhandlungen der historisch-philologischen Classe der Königl. Akad. der Wissensch. zu Berlin, 1820—1821, Berlin, 1822, und G. W. I. 1 ff.). Insbesondere aber im Gebiete der Sprache vermochte ihn die umfassendste Kenntnis der mannigfaltigsten einzelnen Spracherscheinungen niemals so zu verwirren, daß er darüber die Spur des in aller Mannigfaltigkeit und in allem Wechsel ruhig waltenden Geistes verloren hätte und wiederum war ihm dieser Sprachgeist nicht eine leere und todte Abstraction, sondern eine lebendig wirkende und webende, die wechselnden Spracherscheinungen immer auf's neue erzeugende Kraft. Enthielt nun eine solche Methode den kräftigsten Gegensatz gegen todte Gelehrsamkeit und banausisches Verderben der Wissenschaft, so war gerade für die Zeit, in welche das fruchtbarste wissenschaftliche Schaffen H.'s fällt, noch nothwendiger und heilsamer der in seiner Methode nicht minder scharf hervortretende Gegensatz gegen die Einbildung, es lasse sich die geschichtlich gegebene Einzelheit aus dem allgemeinen Begriff apriorisch construiren. Hegel hatte sein System auf dem Grunde einer Fülle von tiefem und mannigfaltigem Wissen aufgebaut. Viele seiner Schüler aber fanden es bequemer, alles von der Idee aus zu construiren und mit Verachtung auf solche herabzusehen, welche gewissenhaft um die Eruirung des Thatsächlichen sich bemühten. Nichts war dem durch und durch gewissenhaften und gründlichen Wesen H.'s mehr zuwider. Auch er gieng bei seinen Untersuchungen nicht bloß immer auf die Idee als das letzte Ziel aus, sondern er gieng auch von der Idee aus. Er wußte nicht bloß, daß das Einzelne nur dann richtig erkannt sei, wenn es begriffen sei als integrirendes Glied des Ganzen, als Product des in diesem waltenden einheitlichen Princips, sondern auch, daß man, um zu einem befriedigenden Resultate zu kommen, mit der Idee bereits an die Untersuchung herantreten und von einer gewißen Uebereinstimmung zwischen dem erkennenden Subject und dem zu erkennenden Object ausgehen müße. Nichtsdestoweniger war er weit entfernt, zu jener anmaßenden Identificirung der Erkenntnis des einzelnen Subjects mit der in dem Objecte thatsächlich waltenden Idee sich zu versteigen. Er besaß neben dem Muthe der Wahrheit, und gerade weil er diesen im vollsten Maße besaß, auch die Demuth der Wahrheit, welche anerkennt, daß der menschliche Geist nicht ausreicht, weder um die ganze Mannigfaltigkeit der einzelnen Erscheinungen zu erfassen, noch um die Geheimnisse ihres Zusammenhanges mit dem einheitlichen Princip, aus welchem sie hervorgehen, zu erkennen. Das schöne Wort Göthe's: „Wer das Einzelne lebendig auffaßt, erhält das Allgemeine mit“ hat H. durch sein ganzes wissenschaftliches Arbeiten auf das glänzendste bewährt und auch insofern bethätigt, als er nöthigenfalls lieber einmal die einzelne Thatsache unvermittelt stehen ließ, als daß er sie der Idee zu Liebe ignorirt oder gemodelt hätte, und lieber in dem Versuche, im Einzelnen das Allgemeine nachzuweisen, zu umständlich, ja manchmal peinlich wurde, als daß er bei der Darlegung des Allgemeinen, ohne dieses an dem Einzelnen gründlichst zu erproben, sich hätte beruhigen können. Von jener nach F. v. Schlegel so leichten Kaufes zu erwerbenden „Portion Absolutes“ ist daher bei H. nichts zu finden, und selbst seine große sprachwissenschaftliche Abhandlung wird weit häufiger hergebrachtermaßen gepriesen, als studirt. Wer bei ihm Belehrung und wissenschaftlichen Genuß sucht ohne Arbeit, findet sich getäuscht, und gar oft erinnert seine Weise an das Epigramm des Dichters:

„Warum willst du das junge Blut
So schnöde von dir entfernen?
Sie meinen's alle recht hübsch und gut,
Allein sie wollen nichts lernen.“

Lernen muß man überhaupt wollen, wenn man von H. lernen will; aber wer die Anstrengung nicht scheut, der findet sich nicht minder durch den Reichthum positiven Wissens, als durch die Fülle des fruchtbarsten geistigen Gehaltes belohnt.

Wir haben H. eine pädagogische Persönlichkeit genannt und haben ihn nun schließlich noch als eine solche zu betrachten. Es gilt aber von ihm diese Bezeichnung nicht bloß in jenem allgemeinen Sinne, in welchem man am Ende jeden bedeutenden Menschen eine pädagogische Persönlichkeit nennen könnte, insofern nämlich, als die Art, wie das Zusammenwirken seiner Anlage und seiner Verhältnisse, seines Wollens und Thuns und seiner Schicksale ihn zu dem gemacht hat, was er ist, auch jederzeit reich sein wird an pädagogischer Belehrung; sondern H. ist eine pädagogische Persönlichkeit im vollsten, im activen Sinne des Wortes, insofern er uns, wie bereits bemerkt, ein vollendetes Muster der Selbsterziehung darstellt und bei aller Mannigfaltigkeit und Energie seiner nach außen gerichteten Thätigkeit doch seine eigentliche Lebensaufgabe stets in der Bildung seiner selbst fand. Derjenige, welcher in dieser Beziehung mit dem größten Rechte neben H. genannt werden kann, Schleiermacher, bezeichnet treffend die beiden Pole, zwischen welchen alle Erziehung sich bewegt, wenn er zuerst sagt: „Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen" und dann: „Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört." Die gleichen Maximen H.'s sind oben bereits hervorgehoben worden, und es hat sich dabei zugleich gezeigt, das H., wie es auch die Natur der Sache fordert, doch den eigentlichen Schwerpunct der Erziehung stets in dem ersten der genannten Momente, in der inneren Entfaltung der individuellen Eigenthümlichkeit und in ihrer Heranbildung zur vollendeten persönlichen Selbständigkeit fand. Der Dienst, welchen der Einzelne dem Ganzen leistet, darf ihn nie losreißen von den nur dort wachsenden „starken Wurzeln seiner Kraft," die menschliche Persönlichkeit ist Selbstzweck und die Grundverkehrtheit der Erziehung besteht gerade darin, daß man sie zu einem Mittel für Erreichung äußerer Zwecke erniedrigt, und alle Einwirkungen der Außenwelt soll der Mensch vielmehr als Mittel zu seiner eignen Bildung verwenden und so zu seinem völligen Eigenthum machen; trachtet er nur vor allem nach diesem höchsten Ziele wahrer Selbstbildung, so wird ihm auch das andere, die lebendige und kräftige Einwirkung auf das Ganze, zufallen. Denn andrerseits ist die individuelle Eigenthümlichkeit außer Beziehung zu dem Ganzen, welchem sie angehört, gar nicht denkbar. Nur dadurch, daß sie als organisches Glied dieses Ganzen aufgefaßt wird, tritt ihre gottgewollte eigenthümliche Stellung und Function, in welcher sie dem Ganzen dienen soll, und für welche sie mit eigenthümlichen Anlagen ausgerüstet ist, gehörig in das Licht. Wenn H. sich ein großes Verdienst um die richtige Auffassung der Aufgabe der Erziehung eben dadurch erworben hat, daß er im Gegensatze zu dem herrschenden philanthropischen Utilitarismus das Recht der Individualität auf vorzugsweise Berücksichtigung geltend macht; so hat er auf der anderen Seite dadurch, daß er, seiner ästhetischen Grundanschauung gemäß, nicht das abstracte logische Subject dem Object gegenüberstellte, sondern beide in lebendigster Verbindung auffaßte, von einem lebendigen Ineinander des Individuellen und des Ganzen ausgieng, ähnlich, wie Schiller, namentlich in seinen ästhetischen Briefen, unläugbar zur Weiterführung des Kantischen Standpunctes beigetragen.

Soll nun die Erziehung die Zöglinge nicht als vollkommen gleiche Exemplare derselben Gattung, sondern als eigenthümlich begabte Einzelwesen behandeln, so ist vor allem erforderlich, daß diese Eigenthümlichkeit erkannt werde. Um diese Erkenntnis hat sich H. vom Anfange seiner wissenschaftlichen Thätigkeit an auf das eifrigste bemüht. Es liegt im Begriffe der Individualität, daß eine in's Einzelne gehende Classificirung der verschiedenen Individuen nicht möglich ist. Auf eine eben so überzeugende, als geistvolle und scharfsinnige Weise aber hat sie H. in seinen beiden Abhandlungen „Ueber den Geschlechtsunterschied" und „Ueber männliche und weibliche Form" in zwei große Classen eingetheilt, nach dem im Unterschiede des männlichen und weiblichen Geschlechtes auf natürliche Weise repräsentirten großen Gegensatze zwischen vorherrschender Selbstthätigkeit und vorherrschender Empfänglichkeit. Auch die dieser Grundverschiedenheit der

individuellen Anlage entsprechende Grundverschiedenheit des Berufes charakterisirt er, indem er an Schiller schreibt: „Es giebt ein doppeltes Leben für den Menschen, eines in bloßer und der höchsten Thätigkeit, mit der er strebt etwas zu erfinden, zu schaffen oder zu sein, was theils ihn selbst überleben soll, theils schon dadurch, daß es eine Zeitlang durch ihn still mithandelt, auf den menschlichen Geist überhaupt erweiternd wirkt; ein anderes in bloßer ruhiger Freude und heiterem Genuß, wo der Mensch sich begnügt glücklich und schuldlos zu sein. In beiden ist ein fester Zweck und eine sichere Belohnung." In jener vorzugsweise selbstthätigen, wie in dieser vorzugsweise empfänglichen Weise des Wirkens bleibt der Mensch sich selbst und seiner Bestimmung treu, dagegen verliert er sich selbst und seine wahre Lebensaufgabe, wenn seine Arbeit nur der Befriedigung materiellen Bedürfnisses dient, oder er vor lauter Arbeit überhaupt nicht zu sich selbst kommt. Auch diese dritte Lebensweise charakterisirt er, indem er fortfährt: „Nur eine Art des Lebens, die dritte noch mögliche, ist fatal, und doch so häufig, diejenige, die ohne wenigstens überwiegenden Genuß bloß Arbeit giebt, und wo die Arbeit nur dazu dient, das Bedürfnis zu befriedigen. Daher auch im Privat- und politischen Leben alles nur darauf ankommt, die Gegenstände des Bedürfnisses zu vermindern und die des Genusses und der freien Thätigkeit zu vermehren. Mich selbst prüfe ich immer nach diesen drei Rücksichten und nur nach ihnen kann ich ganz meine Rechnung mit mir und dem Zufall halten, der jeden Menschen umherwirft." Bei solcher Selbstprüfung nun konnte es H. nicht entgehen, daß er zu den vorzugsweise empfänglichen Naturen gehöre, nicht zu den selbstthätigen im höchsten Sinne, d. h. zu denjenigen, welche berufen sind, in eigentlich genialem Wirken auf irgend einem Lebensgebiete eine schöpferische Thätigkeit zu entfalten: wo ihm, wie ganz besonders in Schiller, diese Urkraft des Genius entgegentrat, da beugte er sich vor ihm als vor einem Höheren. Zugleich aber dient seine Weise dazu, seine eigne Bemerkung zu erläutern, daß der Unterschied zwischen vorherrschend selbstthätigen und vorherrschend empfänglichen Naturen nicht ein Unterschied des Grades, sondern nur der Richtung sei, daß der vorherrschend Selbstthätige mit der Einwirkung auf andere beginne, dann aber mit lebendigster Empfänglichkeit die Gegenwirkung aufnehmen könne, und daß umgekehrt der vorherrschend Empfängliche durch einen aufgenommenen Eindruck zur kräftigsten Selbstthätigkeit angeregt werden könne. Dieses Letztere war in der That H.'s Fall. Hatte sein nach allen Seiten hin aufgeschloßner wunderbar empfänglicher Sinn von irgend einem Gegenstande einen ihn mächtig bewegenden Eindruck aufgenommen, so wurde dieser zergliedert, mit der unermüdlichsten Thätigkeit in seine innersten Gründe, so wie in seine Folgen und Verbindungen verfolgt, und darin lag H.'s Virtuosität und Genialität. Er war dabei von dem klarsten und schärfsten Verstande in einer Weise unterstützt, daß er wirklich le sophisme incarné, wie ihn Talleyrand nannte, trotz seinem französischen Collegen hätte werden können, wenn ihn nicht der unerschütterlichste Wahrheitssinn und die unbestechlichste Ehrlichkeit davor bewahrt hätte. Was aber H. unter der „ruhigen Freude und dem heiteren Genuß" verstand, welchen die vorzugsweise empfängliche Natur suchen müße, auch das geht aus dem so eben Gesagten hervor: es war das directeste Gegentheil von einem trägen, sinnlichen Genießen, es war der Genuß der Arbeit selbst, der Arbeit, welche mit gespanntester Anstrengung die Fülle des von dem empfänglichsten Sinn Aufgenommenen zum vollen geistigen Eigenthum zu machen und zum Behuf vollendeter Selbstbildung zu verwerthen suchte.

Wenn nun auch H. durch diesen unermüdlichen Eifer der Selbstbildung vor jedem Versinken in weichlichen und trägen Genuß bewahrt blieb, so ist doch trotz aller umsichtigen, besonnenen, eifrigen, selbstbewußten Thätigkeit bei einer solchen vorherrschend empfänglichen Natur immer die Gefahr vorhanden, über der Beziehung des Ganzen auf die eigne Individualität die nicht minder nothwendige thätige Beziehung dieser auf das Ganze zu versäumen. In den gewöhnlichen Lebensverhältnissen wird diese Gefahr durch die Nothwendigkeit beseitigt, dem Ganzen seine Dienste zu weihen, damit man

dafür den entsprechenden Lohn und damit die Mittel zur eigenen Subsistenz erhalte, und so wird auch hier, wie so oft im Leben, die Noth zur Tugend. Doppelt groß aber ist jene Gefahr bei einem Manne, welchen, wie dies bei H. der Fall war, eine vollkommen unabhängige äußere Lebensstellung in den Stand setzt, der natürlichen Neigung, nur an sich und nicht auch für andere zu arbeiten, ganz nach Belieben nachzugeben; es entsteht dann nur zu leicht ein einseitiger Individualismus und, da für Denken, Streben und Wirken die entscheidendste Probe in der Anwendung auf das wirkliche Leben fehlt, ein in Velleitäten sich zersplittender, unfruchtbarer Dilettantismus. Und so wird uns in der That bange, wenn wir sehen, wie H. als Jüngling schon die kaum betretene Bahn des Staatsdienstes wieder verläßt, um nur sich und seinem neugegründeten Familienleben zu leben; wie er später in Rom mit einer gewissen quietistischen Verachtung der modernen Welt und der Anforderungen, welche sie an die Thätigkeit des Mannes stellt, ganz in Wissenschaft, Kunst und Alterthum zu versinken scheint. Einigermaßen zwar wurde H. vor einem einseitigen Individualismus schon durch die Tiefe seines Sinnes für das Individuelle selbst bewahrt. Er wußte, daß der Einzelne eben um seiner individuellen Eigenthümlichkeit willen der Ergänzung durch andere Individualitäten bedarf. Er suchte diese Ergänzung und wußte einen jeden in dessen Weise zu schätzen: wie sehr seine klare Verständigkeit von Lavaters schwärmerischem Wesen entfernt war, einen Narren, wie ihn der sonst so gerechte Biograph H.'s genannt hat, würde ihn H. selbst nie genannt haben, vielmehr wußte er unter der Hülle von mancherlei Willkürlichkeiten doch die Bedeutung z. B. seiner physiognomischen Studien zu erkennen, die ja auch neuesterdings wieder die Anerkennung eines bedeutenden Naturforschers gefunden haben (vgl. Virchow, Göthe als Naturforscher. Berlin 1861); und wie weit Forster's Bahnen von seinen eigenen divergirten, ein so hartes Wort darüber, wie es selbst Schiller entfallen ist, würde dem zarten Sinne H.'s unmöglich gewesen sein, der sich nicht berufen glaubte, die Individualität anderer zu richten, sondern sie zu verstehen suchte. Es war dieser Sinn für das Individuelle, die Liebe zu einer jeden in Treue gegen sich selbst kräftig ausgeprägten oder schön erschlossenen eigenthümlichen Persönlichkeit, was H. in ein musterhaftes eheliches Leben leitete und ihn zu einem Virtuosen in der Freundschaft machte. Nicht bloß gegen Schiller erwies er diese Virtuosität, dessen großer Sinn hoch über all den Kleinigkeiten stand, die einen solchen Bund stören können, sondern sie tritt auch in einer fast rührenden Weise in den Briefen an F. A. Wolf hervor: die zuletzt an vollständige Unleidlichkeit grenzende hypochondrische Gereiztheit, Grämlichkeit und Unverträglichkeit des großen Mannes konnte Humboldt nicht verleiten, von ihm zu lassen, sondern mit der liebevollen Unermüdlichkeit selbstsuchtloser Freundestreue trägt und mildert er die Schwächen des Freundes und weiß auch sie zur Erweiterung und inneren Befreiung des „eigenen Selbst" zu verwenden. Ungleich wichtiger aber war es für H., daß gerade, als unter der Gunst des römischen Himmels sein inneres Leben zur vollen Reife gediehen war, die energischste Forderung des Lebens und der Gesammtheit, ihn zur öffentlichen Thätigkeit auffordernd, an ihn herantrat. Als das bedrängte Vaterland in seiner tiefen Noth nach M ä n n e r n rief, da war H. nicht Individualist genug, um diesen Ruf zu überhören. Und wahrhaft erhebend ist es zu sehen, wie er nun mit vollster Hingebung den Geschäften sich widmete, ebenso wenig niedergeschlagen oder verbittert durch ein augenblickliches Mislingen, als hastig sich bemühend um einen augenblicklichen Erfolg; immer den Blick nur auf die Sache gerichtet, und der guten Sache zutrauend, daß durch die von ihr selbst geforderten besten Mittel der dauernde gute Erfolg endlich erreicht werden müße; durch seinen gefürchteten Spott über die Schwachen und Schlechten niemals erkältet in seiner still aber nachhaltig glühenden Begeisterung für die großen Aufgaben, wofür er zu arbeiten hatte. Wenn er in der Jugendschrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates das Recht des Staates und der Gesammtheit zu Gunsten des Rechtes der in-

dividuellen Freiheit zu sehr beeinträchtigt hatte, so ist jetzt in der Schule des Lebens diese Einseitigkeit aufgehoben: er hat gelernt den Ansprüchen der beiden Factoren, der Ordnung, wie der Freiheit, gleichmäßig gerecht zu werden, und namentlich liegt in seinen verschiedenen Verfassungsentwürfen ihre richtige Vermittlung und lebendige Verbindung in der ausgezeichnetsten Weise vor. „Höchste Klarheit der Ansicht, vollste Ueberzeugung von der Wohlthätigkeit, festester Muth bei der Ausführung," so hat er selbst bündig und treffend den leitenden Grundsatz seines amtlichen Wirkens formulirt.

Gleichwohl verlor H. bei aller Hingebung und Treue seiner amtlichen Thätigkeit das höchste Ziel seines Lebens nie aus den Augen. Er bezeichnet es als unwürdig oder traurig, wenn der Mensch bis zu seinem Tode sich mit Dingen beschäftigt oder beschäftigen muß, welche zu diesem höchsten Ziele der Selbstbildung und damit zu dem Ewigen in der Zeitlichkeit in keiner unmittelbaren Beziehung stehen. Bei seiner Anschauungsweise mußte er es als die glücklichste Fügung preisen, daß er nach seinem nothwendig gewordenen Rücktritte aus dem Staatsdienst sein Leben in Muße beschließen durfte, wie er es angefangen hatte. Wir haben bereits angedeutet, wie weit diese Muße entfernt war von einem dolce far niente oder einem absichtslosen Sichgehenlassen. Die Ideale und Pläne der Jugend, welche er mit einer Treue bewahrt hatte, wie sie nur einem in sich so klaren und selbstbewußten Geiste möglich ist, gediehen nun zur Ausführung und Reife. Immer hatte er seinen bestimmten Zweck vor Augen und diente ihm mit der regelmäßigsten, gewissenhaftesten und angestrengtesten Arbeit, auch in dieser Beziehung das Muster eines durch und durch disciplinirten Geistes. Die Klarheit über sich selbst und über seine Aufgabe ruhte zugleich auf einer ernsten religiösen Grundstimmung seines Wesens. Es versteht sich bei der Bildung seiner Zeit, deren Kind er war so gut, wie Göthe und Schiller, daß diese Religiosität nicht verbunden war mit einer bewußten Aneignung der specifisch christlichen Grundgedanken. Aber eben darin schon, daß er in dem innersten Kerne der Individualität, wo der endliche Geist mit dem unendlichen sich berührt, den eigentlichen Schwerpunct des menschlichen Lebens fand, lag gegenüber dem heidnischen Wesen eine Wirkung des christlichen Princips, gegenüber der antiken Welt eine Opposition des zu dem Christenthum in natürlicher Verwandtschaft stehenden deutschen Gemüthes. Die tiefe Innerlichkeit und der sittliche Ernst seines ganzen Wesens, verbunden mit der ausgebreitetsten Kenntnis der geschichtlichen Wirklichkeit und der liebevollsten Anerkennung jeder eigenthümlichen Lebensäußerung in derselben sicherten ihn gegen die Art, wie z. B. Göthe eine Zeitlang seines Heidenthums sich rühmen und seine Abneigung gegen unvollkommene Erscheinungsformen des Christenthums zu einer Verkennung dieses selbst steigern konnte, wie gegen den allgemeinen kosmopolitischen und religiösen Enthusiasmus, dessen Verkünder Schiller zuweilen wurde, und es konnte dem Staatsmanne, welcher das Recht der freien Persönlichkeit des Einzelnen auf das kräftigste vertrat, nicht entgehen, wie weit seine Tendenzen von einem Staatsleben abführten, dessen schönste Entfaltung doch immer die Sclaverei zum dunkeln Hintergrunde hatte. An H.'s Beispiel läßt sich jene fides implicita nachweisen, welche auch der Protestant gelten lassen kann und welche darin besteht, daß der von den herrschenden kirchlichen Formen Unbefriedigte doch im Grunde seines Wesens von der heiligenden und beseligenden Kraft des Christenthums mehr, als er selbst weiß, ergriffen ist, und im Leben die heilsame Einwirkung dieser Kraft bethätigt, wenn er auch in der Lehre mit den christlichen Glaubenssätzen sich noch nicht zurechtzufinden vermag. Uebrigens fehlt es auch in seinen Schriften nicht an Zeugnissen der beginnenden selbstbewußten Anregung des Grundgedankens des Christenthums von der nicht auf eigenes Verdienst, sondern auf die Gnade Gottes gegründeten Versöhnung mit Gott, wenn auch sein glücklich angelegtes Naturell und seine günstige äußere Lage ihn die Macht der Sünde nicht in ihrer ganzen Größe hatte erkennen lassen, und er dadurch nicht zur vollen Energie der Aneignung des Erlösungsprincips und überhaupt nicht zu jener kernhaften, volksmäßigen und praktischen Religiosität gelangte, welche Männer, wie Stein,

Vincke, Arndt u. a. eigen war. Ebenso charakteristisch als schön sagt er vom wahren Frieden: „Er wird gepredigt durch das alte Testament, das neue giebt erst die Vollendung. Das allein ist der Friede, den die Welt nicht giebt, ein unübertrefflicher Ausdruck! Was diesem Frieden angehört, ist von der Welt, dem äußeren Glück und Genuß geschieden; es stammt von einer unsichtbaren Macht her, allein die Gesinnung muß im Gemüth vorhanden sein, daß man sein ganzes inneres Wesen von der Welt trennt, daß man nicht auf äußeres Glück Anspruch macht, daß man nur die hohe Seelenruhe sucht, die auf dem Leben in Demuth und innerem Gehorsam, wie in einer klippenlosen stillen Wasserfläche ihre Sicherheit findet. Die bloße Ausübung der Pflicht reicht dazu nicht hin, die Unterordnung des selbstischen Daseins unter das Gesetz und noch weit mehr unter das Anerkenntnis der höchsten, alles beherrschenden und durchdringenden Liebe muß so vorwaltend sein, daß das ganze Wesen darin aufgelöst ist. Nur bei dieser Gesinnung kann man den von Jesus dargebotenen Frieden sich aneignen. Denn es wäre eine ganz irrige Auslegung der schönen biblischen Stelle, wenn man glauben könnte, der himmlische Friede senke sich so von selbst und ohne alles Zuthun auf den Menschen herab. Wohl zwar senkt er sich also nieder, er kann nicht durch Werke verdient, nicht gleichsam wie Erdengüter durch eigenes Thun erworben werden. Er ist eine freie, himmlische, immer nur der Gnade entströmende Gabe. Allein der Mensch kann sie nicht erfassen ohne jene Gesinnung; besitzt er aber diese, so ist er wieder jenes Friedens gewiß, denn es ist recht eigentlich von den himmlischen Gaben ein wahres Wort, daß, denen gegeben wird, die da haben."

Mit diesen schönen und innigen Worten H.'s selbst sei dieser Abriß seines Lebens und seiner pädagogischen Bedeutung geschlossen. Es würde aber unsere Skizze ihren Zweck dann nicht verfehlt haben, wenn sie zeigte, wie über den großen Mann in so engen Grenzen etwas irgend Zulängliches sich nicht sagen läßt, und wenn sie so dem Leser Veranlassung würde, zu H. selbst und zu seinen Schriften sich zu wenden, die dem Schulmann durch das reiche Wissen, welches in ihnen ausgebreitet ist, nicht nur die reichste Belehrung bieten, sondern auch wahre Erhebung und Stärkung durch die gesammte edle Persönlichkeit, welche in ihnen sich abspiegelt. Zum Schlusse aber stehe hier noch ein Wort aus Böckh's Gedächtnisrede auf Wilhelm von Humboldt: „In neuerer Zeit hat doch schwerlich irgend einer die öffentlichen Verhältnisse zugleich und die Wissenschaft mit solcher Größe des Geistes und solchem Geschick gehandhabt. — Er war ein wirklicher, von Ideen durchdrungener und geleiteter Staatsmann, — er war ein Staatsmann von perikleischer Hoheit des Sinnes. — Philosophie und Poesie, Redekunst, geschichtliche, philologische, linguistische Gelehrsamkeit waren in ihm zu einer durch keinen Misklang gestörten Harmonie und zu einem wunderbaren Ebenmaß verschmolzen, welches das Gepräge der besonnensten Meisterschaft ist." **G. Baur.**

Humor, s. Lehrton.

Hansestädte.*) Die Anfänge des Unterrichtswesens der freien und Hanse-Städte Bremen, Hamburg, Lübeck gehören, wie überall, der Kirchengeschichte an und sind bei dem Mangel ausreichender Quellen nicht allerwärts zur Evidenz zu ermitteln. Für Hamburg und Bremen werden die Anfänge des Schulwesens in die Zeit der Thätigkeit des bekannten Ansgar oder Anscharius, apostolischen Legaten und Erzbischofes von Hamburg, später auch Bischofes von Bremen, zu setzen sein, der bekanntlich vorher der Klosterschule von Corvey vorgestanden hatte. Die Jahreszahl der Gründung der Bremischen Domschule soll (vgl. E. Meyer, Geschichte des Hamburgischen Schul- und Unterrichtswesens im Mittelalter, S. 3) in den Anfang des 9. Jahrhunderts fallen, für Hamburg wird das

*) S. oben S. 337 Anm. D. Red.

Jahr 834 angenommen. Für Lübeck macht Grautoff (historische Schriften I. 342) das Jahr 1163 geltend, in welchem der Oldenburgische Bischof Gerold auf Heinrichs des Löwen Vergünstigung seinen Bischofssitz nach Lübeck verlegte und mit Unterstützung jenes Fürsten ein Domstift gründete.

Was nun die Einrichtung und Geschichte dieser ersten von der Kirche für die Kirche begründeten und äußerlich wie innerlich mit ihr engverbundenen Schulanstalten betrifft, so dürfen wir wohl im allgemeinen, im Hinblick auf die wesentliche Uebereinstimmung der Geschichte des älteren Schulwesens in den deutschen Städten, auf die in dem Artikel Frankfurt (Bd. II. 208) gegebene ausführlichere Darstellung Bezug nehmen. Doch möge einigen Bemerkungen, wie sie die Specialgeschichte der Hansestädte an die Hand giebt, Raum verstattet sein, wobei wir auf die schon genannten Arbeiten von Meyer und Grautoff verweisen. Für Hamburg (und jedenfalls auch für Bremen) erhellt zunächst der Zusammenhang ihrer ersten Schulen mit dem Benedictinerkloster in Corvey an der Weser, von welchem die ersten Lehrer der Hamburgischen und Bremischen Schule herbeigezogen sein werden. In Hamburg ward schon um 840 Kirche, Kloster, Schule und Bibliothek bei Gelegenheit der Eroberung durch die Normannen zerstört, darauf um 858 wieder hergestellt und auf's neue von den Benedictinern in Besitz genommen. Wenn es ungewiß bleibt, in wie weit Kirche und Schule von den in die Jahre 880 und 915 fallenden Zerstörungen litten, so hat jedenfalls eine abermalige Zerstörung 1012 durch die Wenden stattgefunden, infolge deren 1015 ein Wiederaufbau aus Holz durch den Erzbischof Unwan bewirkt wurde. Derselbe Erzbischof errichtete den Orden der 12 Dom- oder Stiftsherren, die die Schule nunmehr anstatt der Mönche besorgen sollten, „so wie auch höchst wahrscheinlich schon damals das Amt des Scholasticus gegründet ward“ (Meyer S. 9). Eine weitere Zerstörung der 1037 in Stein erneuerten Kirche fand 1072 durch die Slaven statt, worauf sie 1106 wieder hergestellt und unter Erzbischof Adalbero (um 1140) unter Einführung der Prämonstratenserregel des heiligen Norbert von Xanten, Erzbischofs von Magdeburg, dotirt wurde. Bauliche Mängel haben dann zu Ende des 13. Jahrhunderts eine abermalige Erneuerung gefordert, von der nicht feststeht, wann sie vollendet wurde. Diese Domschule hat bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts, wenn auch freilich in gesunkenen Verhältnissen, bestanden, um welche Zeit auch der baufällig gewordene Dom abgetragen wurde.

Die Schüler des Doms standen nur unter dem Capitel, die jüngeren unter dem Rector oder Scholasticus, die ältern unter dem Decan. Mancherlei Stiftungen kamen ihnen zu gute, für arme Schüler ward durch Legate und sonst gesorgt, und auch an Festtagen fehlte es nicht (vgl. Grimms Beschreibung des Gregoriusfestes in den Kinder- und Hausmärchen II., XXXII.). Das Schulgeld war anfangs sehr gering, 100 Pfennige jährlich, und bei dem Sinken des Geldwerthes suchte natürlich die Geistlichkeit höhere Preise zu erzielen, was wiederum von Seiten der Bürgerschaft um so mehr auf Hindernisse stieß, als die Scholastici die eigentliche Arbeit mehr und mehr gedungenen Gehülfen überließen. Uebrigens ward in Hamburg, wie auch in Lübeck (hier 4, 3 und 2 Schillinge) und namentlich auch in Bremen, das volle Schulgeld nur von den Wohlhabenden entrichtet, und ein anderer Ansatz für Mittlere und Arme gemacht. Die Schulgeldeinnahmen floßen größtentheils dem Scholasticus zu. Der Unterricht beschränkte sich zwar meist lediglich auf lateinische Sprache und theologische Disciplinen, aber es lag schon in dem Umstande, daß man diese Stiftsschulen insbesondere für die Ausbildung der künftigen Geistlichen benutzte, Antrieb genug, alles andere gegen diese Fächer zurücktreten zu lassen. Die lateinische Sprache war übrigens damals so im Schwange, daß man in Hamburg die Staatsrechnungen wie die Handlungsbücher lateinisch führte. Gelesen wurde besonders Virgil, außerdem wohl Stücke von Ovid, Lucan, Juvenal, Cato, „vielleicht auch Terentius und Persius“ (Meyer) — Grautoff nennt für Lübeck auch Horaz, lateinische Uebersetzungen des Aristoteles, Priscian, Cicero de officiis, und Cicero's und Quinctilians rhetorische Schriften. Im Deutschen (in volgari) scheint

man nur sehr wenig, im Griechischen und Hebräischen gar nicht unterrichtet zu haben. Schreiben und Lesen wurde wohl auch gelehrt, um andere Schulen gar nicht aufkommen zu lassen. Besondere Pflege erfuhr der Gesang, bei dem man zugleich den Kirchendienst im Auge hatte; für diesen bildete sich eine besondere Art von Schülern (chorales), die in der Nähe des Domes ihr Dormitorium hatten und daher auch Schlafschüler (dormitoriales, Slapscoler) hießen. Jedenfalls haben diese Halbschüler so große Unzufriedenheit erregt, daß man sie schon 1446 auflöste und den Chordienst Priestern übertrug, doch scheinen auch dadurch die Klagen nicht beseitigt werden zu sein. Eine andere Institution war die um's Jahr 1385 begründete Brüderschaft der Armenschüler, deren Zweck war, dürftige und fremde Priester, Kleriker und Scholaren, die in Hamburg stürben, anständig zu begraben. Diese Brüderschaft hat die Reformation überdauert und besteht, obschon mit sehr geringen Einkünften, noch zur Zeit fort.

Welches die Stellung und Thätigkeit des scholasticus war, wie dann später der rector, magister scholae, ludi magister (Meystere, Scholmestere) an dessen Stelle, von ihm abhängig, trat, und bei dem Unterricht von den locati oder loca tenentes (anfänglich ältere Schüler?) unterstützt wurde, ist hier nicht zu wiederholen. Für das Hamburger Schulwesen ist das Verzeichnis von Interesse, welches C. Meyer (S. 40) von den hamburgischen Scholastikern mittheilt, und welches vom Jahre 1212 bis auf das Jahr 1805 herabreicht, in welchem Johann Julius Palm, der letzte Scholasticus, starb. Der Erwähnung bedarf noch das Institut der beiden Lecturen, der lectura facultatis theologicae und der lectura secundaria, das in Lübeck schon im 13. Jahrhundert, in Hamburg urkundlich erst zu Anfang des 15. Jahrhunderts bestanden hat. Bei den meisten Stiftsschulen ist nämlich zwischen einer äußern Schule (exterior), aus der sich dann im Verlaufe der Zeit die öffentliche Stadtschule, das Gymnasium, bildete, und der innern Schule (interior) zu unterscheiden, welche für die Ausbildung der Geistlichen selbst bestimmt war. Lectoren nannte man eigentlich diejenigen Geistlichen, welche, wie Isidorus sagt, das Amt hatten: lectiones pronunciare et ea quae prophetae vaticinarunt populo praedicare. Nach und nach wurden diese Lectoren die Vertreter der Wissenschaften an den Klöstern und Stiftern, man suchte diese Stellen, von denen die lectura primaria die angesehenere war, zu dotiren, und besetzte sie mit gelehrten Männern, die man meist aus der Fremde herbeirief. Diese Lecturen haben in Lübeck und Hamburg lange fortbestanden und sind in ihrem wesentlichen Zwecke, Fortbildung jüngerer Theologen, selbst in die protestantischen Kircheneinrichtungen übergegangen.

Aus diesen Kirchenschulen sind auch in den Hansestädten die ersten Stadtschulen hervorgegangen, allerdings nicht durch die Thätigkeit der Geistlichen, die vielmehr wenig für die Schulen thaten und ihre Wirksamkeit auf Theologisches und auf die Einübung des Glaubens, der Psalmen 2c. beschränkten. Je mehr sich das Bürgerthum in den Städten ausbildete, desto mehr suchten diese der kirchlichen Suprematie ledig zu werden, und konnten sie auch nicht die Kirchenschulen sich unterordnen, so suchten sie doch neben diesen andere Schulen zu begründen, was nicht selten selbst von den höchsten kirchlichen Auctoritäten gebilligt wurde. So hat Lübeck schon um's Jahr 1253 sich die päpstliche Concession zu einer eigenen Stadtschule erwirkt, deren Gründung aber erst nach neunjährigem Hader mit dem Capitel und nur so erfolgte, daß der Scholasticus auch über sie gestellt ward (Schule an der Jakobikirche). In derselben Stadt sind vermuthlich schon im Anfange des 14. Jahrhunderts die Lese- und Schreibschulen entstanden, welche zur Zeit der Reformation als städtische Anstalten schon bestanden und dem Scholasticus zinspflichtig waren. In Hamburg machten die Bürger im Jahr 1281 den Versuch, neben dem Marianum (Domschule) eine neue Schule in der damaligen Neustadt zu stiften, die Schule zu St. Nikolai. Dieser neue Stadttheil blühte rasch auf und brauchte eine Schule, deren Gründung Papst Martin IV. 1281 bewilligte, mit der Erlaubnis, daß die Juraten und Aeltesten der Kirche den Lehrer ein- und absetzen dürften. Aber das Capitel wollte diese Concession nicht anerkennen, und es dauerte lange, bis ein

Vergleich zu Stande kam, in dem das Capitel zu der neuen Schule wesentlich in dasselbe Verhältnis trat, wie zur Domschule. Doch brachen bald neue Streitigkeiten aus, die selbst zu Gewaltthätigkeiten führten, der Stadt den Bannfluch brachten, und wenn auch zeitweilig beigelegt, doch bis zur Reformationszeit fortdauerten. Denn während das Capitel immer geneigt war, Dom- und Nikolaischule gleich zu behandeln, in Bezug auf ihre Dependenz von der Scholasterie, suchte der Rath immer wieder die Schule für sich in Anspruch zu nehmen, und selbst in Urkunden werden die Nikolaischüler als des Raths Schüler bezeichnet.

Es ist schon oft hervorgehoben worden, wie wenig jene Stifter und Capitel an eine Volksbildung im eigentlichen Sinne dachten, und wie sie nicht bloß abgeneigt waren, dafür selbst zu sorgen, sondern auch, ängstlich besorgt um Privilegien und Einnahmen, das Entstehen der eigentlichen Elementarschulen hinderten. Die Hamburger Schulgeschichte liefert dazu Belege. Zu Anfang des 15. Jahrhunderts beschwerte sich der dortige Scholasticus beim Papste, daß, obwohl die seit unvordenklichen Zeiten in Hamburg bestehenden zwei Schulen völlig genügend für die gesammte hamburgische Jugend seien, doch in neuester Zeit Personen sich anmaßten, unerlaubte Schulen zu gründen und den privilegirten Schulen Schüler zu entziehen. Bonifacius IX. beauftragte hierauf den Benedictinerabt Conrad zu Paderborn mit der commissarischen Ordnung dieser Angelegenheit, der dann auch erschien und die Schließung aller dieser Schulen bei Strafe des Interdicts befahl. Später (1472) klagte der Scholasticus Hermann Duker gegen einen Priester und zwei Laien wegen abermaliger Nichtachtung der Rechte des Scholasticus. Wiederum erschien ein Commissar aus Paderborn und befahl Schließung der Schulen. Die Verklagten aber gehorchten nicht, erhoben auch hier Einwände, und das Capitel verlangte die Excommunication. Darauf stellte dann das Haupt der verklagten Partei einen Anwalt, bezeichnenderweise den Rathssecretär, und die Sache ward in Lüneburg verhandelt, wo der Paderborner Commissar seinen Sitz hatte. Das Urtheil fiel gegen die Verklagten aus, aber sie appellirten, und der Rath schloß sich der Apellation an, so daß der Papst die Sache an den Bischof von Lübeck verwies. Es kam bis zur Drohung der Excommunication gegen den Rath, aber dieser ließ sich nicht einschüchtern, und die Stimmung der Bürgerschaft war ihm durchaus günstig. So reiste Duker sogar selbst nach Rom, und der Rath ließ sich gleichfalls dort vertreten. Der Spruch fiel natürlich zu Gunsten des Scholasticus aus, und der Rath mußte sich, um nur von der inzwischen ausgesprochenen Excommunication loszukommen, zur Annahme eines Vergleiches verstehen, der dem Scholasticus eine namhafte Entschädigung und dem Rath nur das Recht zusprach, in einem zu bestimmenden Hause 40 Schüler im Deutschen (in vulgari Allemannico), im Schreiben und Lesen unterrichten zu lassen. So nahmen sich hier die Anfänge der Volksschulen aus, und von einem Ursprung der Elementarschule aus der Kirche möchte in dieser Genesis nichts zu erkennen sein. — Auch in Lübeck, wo die Dom- und die Schule zu St. Jakobi als lateinische Schulen bestanden, ward es nur nach längeren Streitigkeiten und gegen bestimmte Abgaben an den Scholasticus erreicht, daß 4 deutsche Schreib- und Leseschulen gegründet wurden, die sich dann später auf 12 vermehrt haben. Grautoff (I. 378) versetzt ihre Gründung in die erste Hälfte des 14. Jahrhunderts und nimmt an, daß aus ihnen die 4 Kirchspielschulen hervorgegangen sind. Auch in Lübeck führten die Zerwürfnisse zwischen Rath und Capitel wegen der Privilegien des Scholasticus einmal (im Anfange des 15. Jahrhunderts) zu der Excommunication, durch welche dann, wie in Hamburg, der Scholasticus wieder in den vollen Besitz der alten Privilegien kam.

Der weitere Gang der Schulgeschichte der Hansestädte wurde durch die Reformation bedingt, die in Hamburg 1529, in Lübeck 1531, in Bremen (reformirt) 1522 eingeführt wurde. In Hamburg wurde eine neue gelehrte Schule am 24. Mai 1529 im Johanniskloster durch Bugenhagen eröffnet, das rühmlichst bekannte Johanneum; die Nikolaischule wurde zu einer evangelischen Volksschule umgewandelt. In Lübeck ließ man beide

Stiftsschulen eingehen und gründete an ihrer Stelle in dem ehemaligen Franziscanerkloster zu St. Katharinen eine neue Gelehrtenschule, die von Bugenhagen am 19. Mai 1531 eingeweiht wurde. Es bedarf kaum des Zusatzes, daß auch dem Lese- und Schreibschulwesen Aufmerksamkeit zugewendet ward; ja selbst die Gründung von Mädchenschulen wurde beabsichtigt, scheint aber nach Grautoff (II. 262) nicht zu Stande gekommen zu sein. Uebrigens wird man ihm darin Recht geben, daß die Grundsätze der Bugenhagen'schen Kirchenordnung in Betreff der Mädchenschulen („dat se leren husholden und thoseben im huse, und werden nütlicke, geschickede, frolicke, fruntlicke; averst nicht bylövische und egenkop'sche Husmodern; de er gesinde können in tüchten regeren und de kinder in gehorsam und godesfurcht") aller Ehre werth sind.

Eine speciellere Darlegung des weiteren Verlaufes der Entwicklung beizubringen, scheint theils insofern unnöthig, als die Geschichte des städtischen Schulwesens in Deutschland im allgemeinen aus andern Artikeln dieser Encyklopädie zu entnehmen ist; theils aber ist, wenn selbst auf eigentliche Specialgeschichte eingegangen werden könnte, in der That eine lückenlose und zuverläßige Darstellung erst dann möglich, wenn ausführlichere und vollständigere Vorarbeiten vorliegen. Das mehrerwähnte Werk von E. Meyer verdient Erweiterung für Hamburg und Nachfolge für die beiden andern ehrwürdigen Hansestädte, von denen namentlich Bremens Schulgeschichte noch ein reiches Arbeitsfeld darbietet. Es ist freilich dabei nicht zu verkennen, daß, wie einerseits die eigenthümliche Gestaltung der Schulverhältnisse der freien Städte von ganz besonderem Interesse ist, so doch anderseits in dieser individuellen Entwicklung selbst die Hindernisse mit liegen, dieselbe ins einzelne zu verfolgen.

Gehen wir somit zu den gegenwärtigen Schulverhältnissen dieser Städte über, so müßen wir uns auch hier auf eine allgemeinere Charakteristik und die Zusammenstellung der zugänglich gewordenen Angaben beschränken, gerne bereit, bei erweitertem Material später an geeigneter Stelle Irrthümer zu verbessern und Lücken zu ergänzen. Bemerkungen, wie sie schon beim Frankfurter Schulwesen zu machen waren, scheinen sich mutatis mutandis wiederholen zu lassen, d. h. neben vielem Guten, wobei in erster Linie Interesse für Bildung und Anhänglichkeit an die altberühmten Bildungsanstalten, wie das Johanneum, Katharineum, die sog. Hauptschule in Bremen, steht manches Unvollkommene, und dies möchte wieder vorzugsweise auf dem Gebiete der Organisation und Administration zu suchen sein. Das höhere Schulwesen ist in wesentlicher Uebereinstimmung mit dem übrigen Gymnasialwesen in Deutschland geordnet, und bei einer verhältnismäßig günstigen Dotation dieser Anstalten sowie bei dem Werthe, welchen Hamburg, Bremen und Lübeck, obwohl Handelsstädte, auf dieselben gelegt haben und noch legen, ist es auch allezeit gelungen, vorzügliche Kräfte diesen Schulen zu erwerben und zu erhalten. Dagegen fehlt es in dem Bürger- und Elementarschulwesen durchaus noch an Klarheit und Gestaltung, indem theils das Verhältnis zwischen öffentlichen und Privatschulen nicht fest geordnet, weshalb viele Schulen einen in der Mitte liegenden unentschiedenen Charakter haben, theils die Beziehungen von Schule und Kirche nicht klar auseinandergesetzt, theils dem Lehrerbildungswesen noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Soweit die uns vorliegenden Mittheilungen reichen, scheint in Bezug auf Gesammtorganisation Hamburg noch am weitesten zurück, Bremen dagegen in neuester Zeit glücklich vorangeschritten zu sein, Lübeck endlich sich etwa in der Mitte zu befinden. Der Mangel einer einheitlichen, wesentlich technisch construirten Schulbehörde scheint in den drei Hansestädten nicht minder empfunden zu werden, als dies früher von Frankfurt a. M. versichert werden mußte.

1) Bremen. Nach den Mittheilungen des Lüben'schen Jahresberichtes von 1858 besaß Bremen folgende Bildungsanstalten: I. Höhere Schulanstalten. 1) Die Hauptschule, bestehend aus dem Gymnasium — gegründet 1584, reorganisirt 1794, zur Hauptschule erweitert 1817, reorganisirt 1858 — (Dir. Dr. Gravenhorst) mit 6 Cl. in 7 Abtheilungen, 11 Lehrer und 117 Schüler (Schulgeld 24—40 Thlr. Gold), der Handels-

schule (Dir. Dr. Hertzberg) mit 9 Cl., 15 Lehrern und 227 Schülern (Schulgeld 24—40 Thlr. Gold), und der Vorschule (Prof. Dr. Motz) mit 3 Cl. in 6 Abtheilungen, 278 Schülern, 12 Lehrern (Schulgeld 24 Thlr. Gold). Gesammtetat der Hauptschule 40,000 Thlr. Gold. 2) 6 Privatschulen als Vorbereitungsschulen auf die Hauptschule und Bürgerschule mit 366 Schülern. 3) Bürger- und Realschulen und zwar a) die von Prof. Dr. Gräfe geleitete Bürgerschule, eine rasch zur Blüte gediehene Anstalt, in 5 Cl. und 5 Parallelabtheilungen (Schülermaximum 40), 380 Schüler, b) 3 Privatanstalten mit zusammen circa 175 Schülern. 4) 9 höhere Mädchenschulen (Privatanstalten, 648 Schülerinnen), 5) 15 Elementarschulen für Kinder höherer Stände mit 627 Schülern. — II. Volksschulen und zwar 1) 9 Kirchspielschulen (gehobene Elementarschulen), unter Vorständen, die aus Gemeindemitgliedern und dem Hauptpastor gebildet sind und dessen Glieder die Bauherren heißen; für Knaben und Mädchen meistens bis auf die oberste Classe gemeinschaftlich; Classenzahl zumeist 4; Gesammtstaatszuschuß circa 10,000 Thaler; mit 2939 Schülern (im Jahr 1858). 2) 9 Freischulen, Staatsanstalten mit 3—4 Classen; die Schüler erhalten auch Bücher und Schreibmaterialien; 2062 Schüler. 3) 24 concessionirte, meist von Frauen geleitete Schulen; diejenigen, deren Schulgeld unter 12 Thaler jährlich beträgt, erhalten vom Staate die halbe Miethe als Unterstützung; 2118 Schüler. 4) 2 Frauenvereinsschulen mit 78 Schülern. 5) 5 Kinderbewahranstalten. III. Seit 1858 ein vollständiges Lehrerseminar mit 3 Classen (Director Lüben).

Die Gehaltsverhältnisse sind so geordnet, daß die Dirigenten der Hauptschule 1500 bis 1700 Thaler Gold, die ordentlichen Lehrer 8—1400 Thlr., die übrigen 600—1000 Thlr. erhalten. Die Lehrer an den Kirchspielschulen beziehen zwischen 175 und 500 Thlr. (mit Einschluß der Wohnung); die Freischullehrer 180—485 Thlr., die Oberlehrer dieser Anstalten haben außerdem freie Wohnung und Holzentschädigung, auch alle fünf Jahre 20 Thlr. Zulage bis zum Maximum von 550 Thlr. Der Seminardirector erhält neben freier Wohnung 1000 Thlr., der erste Lehrer 800 Thlr., die übrigen werden nach Stunden honorirt und zwar je 4 Stunden wöchentlich mit 100 Thlr. — Die Rechte der Staatsdiener hinsichtlich der Pensionirung genießen nur die ordentlichen Lehrer der Hauptschule, des Seminars und der Freischulen; für die Lehrer der Kirchspielkasse besteht weder dieser Anspruch noch eine besondere Pensionskasse. Für alle bremischen Volksschullehrer besteht außerdem eine allgemeine Wittwenkasse (Einlage 30 Thlr., Beitrag jährlich 4 Thlr.), deren Zinsen halbjährlich unter die vorhandenen Wittwen vertheilt werden.

Die Leitung des Schulwesens ist in oberster Instanz in den Händen des Scholarchates, zu welchem mehrere Senatoren gehören; außerdem bestehen ein Gemeindeschulrath und Schuldeputationen für die einzelnen Schulen.

Bremen besitzt außerdem (1858) 24 Landschulen und entwickeltere Bürgerschulen in Vegesack (Dir. Seibert) und Bremerhaven. Von diesen sind einige so überfüllt, daß, um den regelmäßigeren Schulbesuchern Platz zu sichern, das Gesetz über die Schulversäumnisse einstweilen außer Kraft gesetzt werden mußte. Als eine eigenthümliche Einrichtung verzeichnen wir, daß der eigentliche Religionsunterricht von dem Pfarrer in dem Kirchdorfe ertheilt wird, wodurch in einem Dorfe den Kindern die Stunden Montags und Donnerstags von 8—2 Uhr, Dienstag und Freitag von 10—2 Uhr, Mittwoch von 9—11 Uhr verloren gingen. Man darf wohl fragen, was da für die Schule übrig bleibt. Da nun auch noch von einem großen Mangel an Lehrern berichtet wird, der dazu nöthige, der Schule kaum entwachsene Knaben als Hülfslehrer anzunehmen, so scheint denn freilich das bremische Landschulwesen noch Raum genug für manche Verbesserungen zu lassen.*)

*) Einen bedeutungsvollen Fortschritt bezeichnet der kürzlich veröffentlichte „Lehrplan für die Landschulen des Bremischen Gebietes" (Leipzig, Brandstetter 1861), welcher von dem rühmlich bekannten Seminardirector A. Lüben im Auftrag der Senatscommission für die kirchlichen Ange-

2) Hamburg besitzt in seinem gymnasium academicum, (errichtet zufolge der Rath- und Bürgerschlüsse von 1610 und 1611 und eröffnet am 12. August 1613, 5 Professoren für class. Philologie, Philosophie und biblische Philologie, Mathematik und Physik, Geschichte, Naturwissenschaft) eine Anstalt, welche zwischen Universität und Gymnasium steht und besonders geeignet ist, durch die Sicherung der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung die Gefahren zu einseitiger Fachstudien zu vermindern. Außerdem ist das gymnasium Johanneum mit 6 Cl., 16 Lehrern und 136 Schülern zu nennen, (Schulgeld 100 Mark) und die 1834 begründete, zum Johanneum gehörige, von der Gelehrtenschule desselben abgezweigte Realschule mit 7 Cl., 19 Lehrern, 7 interimistisch angestellten Hülfslehrern und 352 Schülern (Schulgeld 100 Mark). — Eine Uebersicht des gesammten hamburgischen Schulwesens ist uns nicht zugänglich geworden.*)

legenheiten ausgearbeitet und im September d. J. genehmigt und eingeführt worden ist. Er steckt den bezeichneten Anstalten, indem er „ein Ausdruck der guten Pädagogik der Gegenwart" sein will, ein hohes Ziel; wenn sie dasselbe auch nur annähernd erreichen, so werden sie künftighin Musteranstalten für Deutschland sein. D. Red.

*) Unmittelbar vor dem Abdruck des obigen Artikels gehen uns noch von kundiger Hand folgende Nachweisungen von Quellen, aus denen weitere Belehrung geschöpft werden kann, zu:

1. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens Bd. V. S. 224—284, ein brauchbarer Bericht, nur für die neuere Zeit nicht genügend;

2. Commissionsbericht an die Unterzeichner der Petition vom 8. Juni 1842. Hamburg, Perthes, Besser und Mauke, 1843, (Th. 3. Schulwesen, S. 309—395 und Beilagen. 4. Kurze Uebersicht der Hamburgischen Gesetzgebung in Bezug auf das Schulwesen S. 434—450.) — ein vorzüglicher, vom verstorbenen Prof. Wurm verfaßter, zum großen Theil noch auf die jetzigen Zustände anwendbarer Bericht über den damaligen Zustand des Schulwesens, über die Geschichte der Schulgesetzgebung und über die damaligen Reformwünsche; doch hat sich seitdem auch manches geändert;

3. Neddermeyer, F. H., Zur Statistik und Topographie der freien und Hansestadt Hamburg und deren Gebietes. Hamburg, Hoffmann und Campe. 1847. Cap. VII. 4. Die Schulen S. 371—434 — eine sehr detaillirte statistische Angabe über alle Schulen des Hamburgischen Staates, so zuverläßig, als es bei der im allgemeinen mangelhaften Statistik desselben möglich ist;

4. Calmberg, Professor, Geschichte des Johanneums zu Hamburg (lateinisch und deutsch), Hamburg 1829 — mehr die äußere Geschichte des Johanneums umfassend, als auf die innere Entwicklung der Schule eingehend;

5. Programme der Gelehrtenschule des Johanneums von 1860 und 61, enthaltend: Chronik des Hamburgischen Johanneums vom Ende des J. 1827 bis auf die Gegenwart — Fortführung der Geschichte wie Nr. 4.

6. Janßen, Dr Ausführliche Nachrichten über die sämmtlichen evangelisch-protestantischen Kirchen und Geistlichen der freien und Hansestadt Hamburg und ihres Gebietes, sowie über deren Johanneum, Gymnasium, Bibliothek und die dabei angestellten Männer. Hamburg 1826 — eine gute Ergänzung zu Nr. 3 in Betreff des akademischen Gymnasiums und der Bibliothek;

7. Guhrauer, Joachim Jungius, und sein Zeitalter. Stuttg. u. Tüb. Cotta 1850 — wichtig namentlich für die Geschichte des akadem. Gymnasiums;

8. Petersen, Prof. Christ., Geschichte der Hamb. Stadtbibliothek. Hamburg, Perthes, Besser und Mauke 1838;

9. Meyer, Jürgen Bona Dr., Staat und Kirche im Streit um die Schule in Hamburg. Hamburg, O. Meißner 1861.

Derselbe, Grundzüge der Schulreform unserer Zeit. Mit Rücksicht auf die Geschichte des Schulwesens in Hamburg. Hamb. O. Meißner 1861. Die letzten beiden Schriften, hervorgerufen durch die bevorstehende Neugestaltung des Hamb. Schulwesens, enthalten neben der principiellen Erörterung dieser Reform zugleich eine Uebersicht der in verschiedenen anderen Hamb. Schulschriften seit Beginn dieses Jahrhunderts niedergelegten Ansichten über diesen Punct.

Für Freunde der deutschen Schulgeschichte würde eine eingehende quellenmäßige Bearbeitung der Entwicklung des Schulwesens in den Hansestädten gewiß von besonderem Interesse sein.

D. Red.

Doch erhellt aus den einzelnen Mittheilungen, daß das Bürger-, Töchter- und Volksschulwesen im engern Sinne viele Analogien mit dem oben verzeichneten bremischen Schulwesen hat. Nur scheint Hamburg von der Herstellung eines einheitlichen Organismus noch weiter entfernt zu sein, als es zur Zeit Bremen ist, wie dies schon daraus hervorgeht, daß Hamburg noch keine Anstalten zur Errichtung eines selbständigen Lehrerseminars getroffen hat. Denn was dafür von den Lehrervereinen und vom akademischen Gymnasium geschehen ist, dürfte wohl kaum zureichend genannt werden. Das öffentliche Bürgerschulwesen könnte in einer Stadt von der Ausdehnung und der Wohlhabenheit Hamburgs auf einer hohen Stufe der Entwickelung stehen, während die dem Zwecke eigentlich bürgerlicher Bildung dienenden und besonders in Blüte stehenden Schulen größtentheils concessionirte Privatschulen sind, neben denen es dann, wie stets in einem umfangreichen Privatschulwesen, unzweifelhaft auch zahlreiche ungenügende Privatschulen giebt. Die Zahl der die Armenschulen besuchenden Kinder betrug 1857 4360; die 7 Kleinkinderschulen (Warteschulen genannt) zählten 848 Kinder, die Kindergärten kommen mehr und mehr in Aufnahme. Gerade in Hamburg scheint in verwickelten und den gegenwärtigen Verhältnissen nicht angemessenen Inspections- und Verwaltungseinrichtungen ein Haupthinderungsgrund zu liegen, der vielleicht bei veränderten Verfassungsbestimmungen bald wegfällt.

3) Lübeck. An der Spitze des Lübischen Schulwesens steht das Catharineum, Gymnasium und Realschule unter demselben Directorate (Dir. Breier); die Schule zählt 5 Gymnasialclassen mit 128 Schülern, 4 Realclassen mit 111 Schülern und 3 Vorclassen mit 82 Schülern, mit zusammen 19 Lehrern. (Schulgeld 50—90 Mark.) In einem seltsamen Gegensatze zu dieser altberühmten und von den bekanntesten wissenschaftlichen und pädagogischen Männern (Weber, Jakob, Classen) gepflegten Anstalt steht das Bürger- und Volksschulwesen, dessen genauere Darlegung wohl mehr Abnormitäten und auf örtlichen Besonderheiten und Herkommen beruhende Eigenthümlichkeiten, als eine solche Ordnung aufweisen würde, wie sie den jetzigen Ansichten und Bedürfnissen entspricht. Obwohl eine Neuorganisation in Aussicht genommen zu sein scheint (vgl. Nackes Pädag. Jahresbericht 1853, S. 344), so werden wohl noch zur Zeit die Feststellungen vom Jahre 1810 gelten, in welchem Jahre das Lübecker Volksschulwesen geordnet wurde (vgl. Behrens, Topographie und Statistik von Lübeck, S. 251 f.). Damals wurde zur Verwaltung desselben vom Rathe das noch bestehende Schulcollegium eingesetzt, welches aus 16 Mitgliedern (Syndici, Rathsherr, Protonotar, Geistliche und bürgerliche Deputirte der Kirchspiele, Director der Katharinenschule) gebildet wurde und dem Senate alle 2—3 Jahre Bericht zu erstatten und übrigens die ihm vom Senate in den einzelnen Fällen aufgetragenen Gutachten abzugeben hat. Die specielle Aufsicht der einzelnen Schulen ist dagegen den geistlichen, die Sorge für die äußeren Angelegenheiten den bürgerlichen Inspectoren übergeben. Aber diese Stellung des Schulcollegiums ist nicht durchgeführt, denn aus einem sehr gründlichen Berichte des Directors Meier in Lübeck (Lübens Päd. Jahresbericht 1859, S. 619 f.) über die Mädchenschulen Lübecks erhellt, daß die Vorstadtschule unter dem Landamt, die Armenschule unter der Armenanstalt steht, daß einzelne Stiftungsschulen ihre besondern Vorstände haben, daß die Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit ihre Schulanstalten selbst leitet, daß endlich einige Privatschulen direct unter dem Senate stehen. So entsteht denn freilich ein höchst complicirter Organismus, der einer Weiterentwicklung des Schulwesens nicht förderlich sein kann. Schulen, die völlig aus Staatsmitteln erhalten werden, scheinen außer den Armenschulen nicht vorhanden zu sein, vielmehr nur ein Staatszuschuß direct oder indirect (durch freie Wohnung 2c.) gegeben zu werden, auch das Institut der von dem Hauptlehrer besoldeten Gehülfen sich noch zu erhalten. Von den 469 Lehrern, welche im Jahre 1845 Lübecks 4500 schulpflichtige Kinder unterrichteten, befanden sich nicht weniger als 116 in „selbständiger Stellung", was schon genugsam auf die große Zersplitterung des Volksschulwesens hinweist. Eine Anzahl tüchtiger

Privatschulen kann den hier vorliegenden Mängeln nur zu einem Theile Abhülfe schaffen. Auch das Landschulwesen soll, namentlich in Bezug auf die Dotation der Stellen (Päd. Jahresbericht, 1859, S. 623), noch sehr viel zu wünschen übrig lassen.

Paldamus.

J.

Ideale, s. Idealität.

Idealität. Die ideale Auffassung der Dinge, im allgemeinen davon ausgehend, daß die Idee die „gemeine Wirklichkeit" überrage, hat eine theoretische und practische Seite, von welchen indes die praktische den eigentlichen Gehalt des Wortes Idealität näher berührt. Ueber die theoretische Seite handelt vorzüglich Lotze in seinem Mikrokosmus 1. u. 2. Bd., so jedoch, daß er auch die enge Zusammengehörigkeit der beiden Seiten fleißig beachtet. „Zwischen den Bedürfnissen des Gemüthes und den Ergebnissen menschlicher Wissenschaft ist ein alter, nie geschlichteter Zwist. Jene hohen Träume des Herzens aufzugeben, die den Zusammenhang der Welt anders und schöner gestaltet wissen möchten, als der unbefangene Blick der Beobachtung ihn zu sehen vermag, diese Entsagung ist zu allen Zeiten als der Anfang jeglicher Einsicht gefordert worden." Aber Lotze sucht den Streit friedlich auszugleichen. Wir gestehen in der Regel schon für die Theorie zu, daß die höhere ideale, mit lebendigen Zwecken rechnende Auffassung der Dinge in ihrem dunkeln Drange sich des rechten Weges wohl bewußt ist, und daß jede Einrede der realistischen Erkenntnisart, sofern sie begründet ist, nur eine der Täuschungen beseitigt, in die uns eine Verirrung des idealen Triebes hatte gerathen lassen. Der „Idealismus" der philosophischen Systeme seit Fichte ist nicht wegen seiner ideellen Einseitigkeit verlassen worden, sondern weil aus der Idee selbst etwas ganz anderes geworden war; hatte sich doch aus ihr, deren dialektische Entwicklung gefeiert werden sollte, ein mechanischer, einförmig wiederkehrender Proceß ergeben. Um so mehr war es Zeit, die Ethik von solcher Idealphilosophie ganz los zu machen und diese Sphäre des Willens wenigstens sicher zu stellen gegen alle jene vorgeblich idealen, in der That aber ganz empirischen Begriffe des idealistischen Systems. Es ist ein Verdienst Herbartischen Denkens, diese Selbständigkeit des ästhetischen und ethischen Gebiets wieder kräftig hervorgehoben und an seinem Theile verwirklicht zu haben. Vgl. insbesondere Thilo, Die theologisirende Rechts- und Staatslehre 1861 S. 98 ff. Damit ist das Recht der Idealität, von dem man allerdings kaum sprechen sollte, wissenschaftlich begründet.

Auf dem Gebiet des unbefangenen populären Denkens innerhalb der christlichen Gesellschaft war dieses Recht auch nicht in Frage gestellt, weil die entgegengesetzte materialistische und philisterhafte Richtung sich leicht, mag sie auch als Lebensklugheit und derber Realismus sich selbst „idealisiren", durch ihre dem Gemeinwesen widerwärtige Consequenzen selbst anklagt und bloßstellt.

Es ist schon an sich wohlthuend, das mit ganzer Seele zu erfassen, was sein soll, der Idee entspricht, in dieser Idee des Guten und Schönen zu leben. Das geistige Leben, ganz allgemein gefaßt, wird, ohne Anerkennung idealer Werthe, nothwendig herabgestimmt und entwerthet nach dem Maß der vergänglichen, haltlosen irdischen Dinge, die ihm den Stoff zur Beschäftigung darbieten. Selbst die Ausbildung der geistigen Kräfte leidet, wie denn Campe einst so offen war zu sagen, die Phantasie sei ein bedenklicher Auswuchs (Wiese, Bildung des Willens 2. Aufl. 61). In der That wenn die idealen Werthe in der Seele fehlen, kann die Phantasie nur irre gehen und die Unbehaglichkeit des auf der Welle der Vergänglichkeit schwebenden Menschen nur vermehren. Dahin gehören alle die socialistischen Schwärmereien, die auf der Linie einer von der Sittlichkeit losgelösten angenehmen Zukunft liegen, „wo eine befruchtende Lichtkrone

über dem Nordpol aufgehen wird, Orangen in Sibirien blühen, das Meer den Geschmack der Limonade annimmt, die Löwen und Hyänen aussterben und an ihrer Stelle wohlwollende Antilöwen und Antiwallfische uns bedienen und bei Windstillen unsere Schiffe ziehen werden." Wie stechen solche falsch-idealistische Phantasmata von der sittlichen Energie ab, die schon bei der Vorstellung des Schlechten und Schimpflichen erröthend, nicht abläßt, dem Kleinod des Guten und Löblichen mit aller Selbstverläugnung und Entsagung freudig nachzujagen, überzeugt, daß nur das Gute wahrhaft Bestand hat und alles andere doch endlich überwunden werden muß.

Dieses Streben, in den Einzelnen wie im Gemeinwesen das Höchste zu verwirklichen, wenn es auch wie die sittliche Idee überhaupt älter ist als das Christenthum, hat doch nirgend einen wirksamern Hebel als in dem specifisch christlichen Glauben. Trachten nach dem, was droben ist, die zukünftige Stätte suchen, da wir hier keine bleibende Stätte haben, die Erkenntnis, daß die Welt vergeht mit ihrer Lust, daß aber wer den Willen Gottes thut, in Ewigkeit bleibet, die Einsicht, daß es dem Menschen nichts hülfe, wenn er die ganze Welt gewänne und nähme doch Schaden an seiner Seele u. s. w., alles das sind ebenso viele biblische Antriebe zur Idealität. Auf welche andere Weise ließe sich diese kirchliche Volksbildung nur einigermaßen ersetzen, die in solchen einfachen, unvergeßlichen Worten liegt. Es ist so bekannt, daß die nur ästhetische Erziehung vergeblich von der „schönen Seele" erwartete, was nur der heilige Geist zu wirken vermag, daß selbst die ungläubige nüchterne Pädagogik und Staatslenkerei die christliche Bildung nicht entbehren mochte, ahnend daß nur durch die pour le peuple allein wirksame ideale Auffassung, die die Kirche vertritt, den realen Anforderungen der Gesetze eine Willensbewegung heilsam entgegenkomme.

Das Christenthum giebt uns aber noch mehr, als den wirksamsten Zug zum Idealen. Wie es selbst in der Thatsache des Gottmenschen uns eine Bürgschaft dafür giebt, daß die Wirklichkeit trotz ihrer großen Entfremdung vom Ideal wesentlich mit ihm geeint werden kann, so ist es auch das beste Mittel, der fehlerhaften idealistischen Einseitigkeit, welche die Form der Schwärmerei annimmt, zu begegnen. Denn wo lernten wir besser, daß nicht auf magische Weise das Gute den Sieg gewinnt, so daß wir thatenlos da sitzen dürften, müßig klagend über die schlechte Welt, über den Zwiespalt zwischen Sollen und Sein? Die Idealität christlicher Gesinnung vollendet sich in der Zähigkeit, die klar erkannte Wirklichkeit mit ihrer Sünde, zunächst das eigne Herz und Leben und dann die weitern Berufskreise zu dem Idealen unabläßig umzugestalten in ausharrender Geduld.

Diese Arbeit fängt schon frühe an, schon im Kinde. An der Hand des Erziehers lebt es sich ein in Musterbilder des guten Wollens und zwar des starken Wollens, wobei allmählich von Catonischer Stärke zu der des Herderschen Alonso der empfängliche Sinn fortschreitet und sich darin reiniget. Vergl. Bd. I. S. 71 und 74. I. S. 703 (Blasirt). Mit Recht fordert Waitz, Allgem. Pädagogik S. 194, daß der Erzieher die ethische Schattenseite des Menschenlebens, den Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis, dem Auge des Zöglings zwar nicht durch absichtliche Täuschung verhüllen, aber doch so weit entziehen und so fern stellen solle, als es ohne Nachtheil für die intellectuelle Ausbildung desselben geschehen könne: „Es ist dies durchaus erforderlich, um die sittlichen Ideale in voller Reinheit zur Entwicklung zu bringen und gehörig erstarken zu lassen. Man fürchte nicht dadurch das Kind dem wirklichen Leben zu entfremden. Das Verständnis der Welt und mit ihm auf der einen Seite der Druck, den das rein sittliche Streben dadurch erleidet, auf der andern die Weltklugheit, die sich hinein findet, kommen früh genug und machen es beide zur Pflicht, die Ideale im jugendlichen Gemüthe rein zu halten und festwurzeln zu lassen, an denen sich einst der Mann erheben, auf die allein er einst bauen soll" u. s. w. Wie diese Rücksicht sich für die verschiedenen Altersstufen modificire, ist in dem oben citirten Artikel S. 71 ff. gut ausgeführt.

Es würde zu weit führen, die einzelnen Gegenstände des Unterrichts darauf anzu-

sehen, in welchem Maße sie zur Bildung einer idealen Lebensanschauung beitragen. (Vgl. darüber I., 688 den Artikel Bildungsgehalt). Im allgemeinen sind nur die Disciplinen nicht hieher zu rechnen, welche dem Formalen in der Natur- und Geisteswissenschaft zugewandt sind, obwohl auch diese als Organon des Erkennens ihre Beziehung zur Idealität haben können. Es ist begreiflich, daß auch die Realschule, sofern sie nicht Fachschule, sondern allgemeine Bildungsschule ist, ihre eigentliche Position nur in den idealen Disciplinen nehmen darf, freilich mit den Besonderheiten und Beschränkungen, die der übrige Charakter des Standes an die Hand giebt, dem die Realschule zu dienen berufen ist.*) Dr. W. Hollenberg.

Idiotenanstalten, s. Cretinenanstalten.

Ignorantiner, s. Schulbrüder.

Impfschein, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Incipienz. Incipient ist ein dem württembergischen Volksschulwesen eigenthümlicher Ausdruck, welcher überhaupt einen Lehrling des Schullehrerstandes, einen Anfänger theils im Lernen, theils im Lehren bezeichnet. So sagt die dortige V.-Schul-Verordnung v. 31. Dec. 1810, §. 14. „Die Incipienten des Schullehrerstandes sollen künftig die zu ihrer Lehrzeit bestimmten 3 Jahre (von erfolgter Confirmation an bis zum 17ten Jahre ihres Alters) nur allein in einem öffentlichen Schullehrer-Seminar, oder in einer vom evangelischen Consistorium genehmigten Privatbildungsanstalt eines im pädagogischen Fache sich auszeichnenden Geistlichen, oder bei einem dazu ausdrücklich legitimirten vorzüglich tüchtigen Schullehrer zubringen." Weil jedoch vor der im Jahr 1811 erfolgten Errichtung des ersten Schullehrerseminars in Württemberg, welchem nur einzelne kleinere pädagogische Anstalten vorangegangen waren, weitaus die meisten Lehrlinge ihre Vorbildung für den Schulstand durch die praktisch-theoretische Unterweisung einzelner Schulmeister erhalten hatten, so verblieb die Bezeichnung „Incipient" im Unterschiede von Seminarist bis in die neuere Zeit solchen Lehrlingen, welche unter der speciellen Leitung eines Schulmeisters sich für den Schulberuf ausbilden, obwohl die neueste officielle Bezeichnung „Privat-Schulamtszöglinge" lautet. Incipienz bezeichnet somit im Anschluß an jenen Sprachgebrauch diejenige Einrichtung, wonach junge Leute, welche sich dem Schulstand widmen wollen, nicht in einem Seminar, sondern unter der Anweisung eines Schulmeisters und nach dessen Vorbild theils die erforderlichen theoretischen Kenntnisse und Fertigkeiten sich sammeln, theils am Schulunterricht praktisch theilnehmen, um dadurch zur Erstehung des Examens befähigt zu werden.

Die Erlaubnis, auf dem bezeichneten Wege sich für das Lehramt vorzubilden, liegt theils in der Natur der Sache, theils ist sie durch die Schulgesetzgebung einzelner Länder (wovon unten) ausdrücklich ausgesprochen. Jener Weg kommt daher auch anderwärts, auch wenn der Name „Incipienz" unbekannt ist, heute noch vor.

Hat diese Art der Lehrerbildung aber auch eine wirkliche Berechtigung? Ist sie nicht als ein bloßer Nothbehelf anzusehen, so lange die Seminarien nicht die erforderliche Zahl von Schulamtscandidaten zu liefern im Stande sind? Diese Frage kann verschieden beantwortet werden, je nachdem man das eine oder andere Moment der Lehrerbildung betont, oder je nachdem die Musterlehrer, bei welchen die Lehrlinge sich heranbilden, beschaffen sind. Daß die scientifische Bildung der Zöglinge in einem wohleingerichteten Seminar, dessen Lehrer für die einzelnen Unterrichtsfächer specifisch befähigt sind, nach Ausdehnung und Gründlichkeit weit mehr gefördert werde, als durch die Unterweisung eines Musterlehrers, der, wenn auch überhaupt tüchtig, doch selten, wie man sagt, in allen Sätteln gerecht ist, unterliegt keinem Zweifel. Dagegen gewährt das Seminar, wenn auch eine Uebungsschule mit demselben verbunden ist, dem einzelnen Zögling wegen der Masse derselben zu wenig Gelegenheit, sich praktisch im Schulhalten

*) Vergl. Hoffmann, Acht Schulreden über pädagogische Zeitfragen N. 3, Ueber die Bedeutung des Idealen für Erziehung und Unterricht. D. Red.

zu üben, während der Incipient einen großen Theil seiner Zeit in der Schule zubringt, die Methode seines Meisters durch Aug und Ohr kennen lernt und bald auch nach dessen Anleitung einzelne Uebungen mit kleineren Abtheilungen vornimmt. So eignet er sich allmählich eine praktische Routine und Anstelligkeit an, vermöge welcher er nach dem Examen nicht als Neuling in die Schule eintritt, sondern in ihr als einer wohlbekannten Sphäre sich bewegt.

Während ferner im Seminar allgemeine Normen und Principien in unterrichtlicher und erziehlicher Hinsicht maßgebend sind, und es schwieriger ist, den einzelnen Zögling je nach seiner Individualität anzufassen und zu leiten, kann der Musterlehrer seinen Lehrling concreter und individueller behandeln und je nach seiner Fassungskraft oder seiner vorherrschenden Neigung zu einzelnen Disciplinen oder seiner ethischen Beschaffenheit bilden und erziehen. Dazu kommt der Vortheil der größeren Einfachheit der seinem späteren Berufsleben angemessenen Verhältnisse, der Vortheil einer Art von Familienerziehung, wenn der Zögling im Hause seines Lehrers aus- und eingeht, der Bewahrung vor manchen sittlichen Gefahren, welche das Zusammenleben einer größern Zahl von jungen Leuten im Gefolge hat, der Gewöhnung an Anspruchlosigkeit, Bescheidenheit u. s. w.

Diese günstigen Momente werden aber nur dann eine heilsame Frucht tragen, wenn der Musterlehrer seinem Begriffe in sittlich-religiöser, scientifischer und praktischer Beziehung entspricht. Zwar soll z. B. in Württemberg (Consist.-Erl. v. 5. April 1842) die Ermächtigung zur Bildung von Schulamtszöglingen nur Schullehrern ertheilt werden, welche durch eine musterhafte Schule, gründliche Kenntnisse und durch sittlich-religiöse Bildung sich dazu befähigen, und unter umfassender Darlegung des Lehrplans, welchen sie bei ihren Zöglingen befolgen wollen, sowie unter Anzeige der einzelnen Hülfslehrer, welche an dessen Ausführung theilnehmen, und ihrer Lehrfächer, darum ansuchen. Auch ist die nächste Aufsicht über den Fleiß, die Fortschritte und die sittliche Aufführung der Zöglinge neben dem Musterlehrer dem Ortsgeistlichen, welcher auch die Einhaltung des Lehrplans zu überwachen hat, übertragen. Indes ist die größte Schwierigkeit immer die Auffindung ganz tüchtiger Musterlehrer. Manche, die sich dazu qualificiren würden, haben entweder keine Lust, oder sind sie durch die Schularbeit nebst Privatstunden so in Anspruch genommen, daß sie zu jenem Geschäft keine Zeit finden. Manche Zöglinge wollen zur Vermeidung größerer Kosten ihre Vorbildungszeit an ihrem Geburtsorte zubringen, und es muß, um dieselben dem Schulstande zu erhalten, dem im Ort befindlichen Schulmeister die Ermächtigung zur Bildung derselben ertheilt werden, auch wenn man in seine Befähigung nicht die volle Zuversicht setzen kann. Andere erbieten sich zu solchem Geschäft mehr um des pecuniären Gewinns willen, den 3—4 Zöglinge ihnen bringen, als aus innerem Berufe. Da fehlt es denn häufig an der gewissenhaften Unterweisung oder Ueberwachung, und statt gründlicher, sowohl die Theorie des Unterrichts und der Erziehung als die Realien umfassenden Kenntnisse, ist es oft nur ein oberflächliches, ganz fragmentarisches Wissen und eine mechanische Fertigkeit im Schulhalten, was die Zöglinge davon tragen. Fehlt es dabei noch an der Mitwirkung eines tüchtigen Geistlichen, so ist es mit der Kenntnis der Bibel und der Glaubens- und Pflichtenlehren schlimm bestellt. Selbst die Sittlichkeit leidet nicht selten Schiffbruch durch den Umgang mit der rohen und ausschweifenden bäuerlichen Jugend.

Nach Vorstehendem kann also die Bildung bei einzelnen Schulmeistern nur unter gewißen günstigen Bedingungen, insbesondere auch der Mitwirkung eines tüchtigen und pädagogisch gebildeten Geistlichen, ersprießliche Früchte tragen. Wo aber diese sich finden und mit ihnen das eigene tüchtige Streben der Zöglinge sich verbindet, da sind schon recht wackere Glieder des Schulstandes herangebildet worden. Daher erkennen die Berechtigung dieser Art von Lehrerbildung selbst Männer an, welche sich sonst entschieden für die Seminarbildung erklären. So Eisenlohr in seinen „Officiellen Berichten über eine pädagogische Reise durch Süd- und Mitteldeutschland mit besonderer Rücksicht auf Württemberg." Stuttgart 1840. Harnisch im 2. Bändchen von „Frisches

und Firnes zu Rath und That" S. 46 in dem Aufsatze: Bildung der Lehrer ohne Schullehrerseminare. Cousin, der sich sonst zwar für die Seminarbildung erklärt, sagt als ein unbefangener Beobachter von der in Rede stehenden Art von Lehrerbildung: „Man erhält so Schullehrer auf sehr wohlfeile Art, und überdies bildet man sie nur zu Schullehrern; man lehrt sie nur das, was zu ihrem Berufe nöthig ist; in der Schule auferzogen nehmen sie alle Gewohnheiten derselben in sich auf, schließen sich innig an und bringen gern ihr ganzes Leben in derselben zu."

In Württemberg bestehen neben den Staatsseminarien Privatbildungsanstalten. Das Volksschulgesetz v. 1836, Art. 43 sagt: „Nur den von der Oberschulbehörde hiezu ermächtigten Schulmeistern (Musterlehrern) ist gestattet, Schulamtszöglinge für ihren Beruf auszubilden oder für die Aufnahme in eine Berufs-Bildungsanstalt vorzubereiten. Zur Errichtung einer Berufs-Bildungsanstalt durch Geistliche, Schullehrer u. s. w. ist die Genehmigung der Oberschulbehörde erforderlich. Im übrigen ist die Vorbereitung und Bildung der bei einzelnen Lehrern und in Privatanstalten befindlichen Zöglinge unter die Aufsicht der Oberschulbehörde gestellt." Hienach zerfällt die Bildungszeit in 2 Stadien: 1) in das Stadium der Präparanden, welches zwei Jahre dauert. Diese Vorbildung ist ganz der Privatthätigkeit anheimgegeben und geschieht theils durch Schulmeister, welche einen oder mehre Zöglinge unterrichten, theils in größeren Anstalten, an deren Spitze pädagogisch gebildete Geistliche stehen und unter deren Aufsicht mehre Lehrer arbeiten. Sie umfassen 10—30 Präparanden und der größte Theil der Präparanden erhält in ihnen seine Vorbildung. An den Sitzen der Staatsseminarien in Eßlingen und Nürtingen befinden sich solche Privatanstalten, an welchen theilweise die Seminarlehrer Unterricht ertheilen. Sämmtliche Präparanden erhalten Staatsunterstützungen von jährlich 30—40 fl. 2) in das Stadium der Berufsbildung, welches gleichfalls zwei Jahre dauert. Diese können sich die Zöglinge aneignen, a) in den öffentlichen Seminarien, b) in den privatim errichteten Berufs-Bildungsanstalten (Privatseminarien), deren einige aber zugleich die Präparanden in einer besonderen Abtheilung vorbilden, c) bei einzelnen Schulmeistern. Auch in diesem Stadium erhalten sämmtliche Zöglinge entsprechende Staatsunterstützungen. Bei dereinstiger Anstellung haben die auf dem Privatweg gebildeten Candidaten gleichen Anspruch mit den Zöglingen der Staatsseminarien. Uebrigens nimmt die Berufsbildung bei einzelnen Schulmeistern mehr und mehr ab, weil sie den bei der Prüfung gestellten Anforderungen, welche für die Seminaristen wie für die Incipienten die gleichen sind, nur unvollkommen genügen kann. Genügender sind die Leistungen der Privatseminarien, stehen jedoch auch durchschnittlich unter denen der Staatsseminarien. Daher hat sich auch die eine Zeitlang gegen die Seminarbildung sehr eingenommene öffentliche Meinung, als ob daraus nur überbildete Halbwisser hervorgiengen, mit derselben mehr und mehr ausgesöhnt.

Geschichtliches und Statistisches. Demgemäß ist auch die preußische Regierung, obgleich sie mit der Einrichtung neuer Seminare fortfährt, dennoch selbst in den letzten Jahren bemüht gewesen, Geistliche und Lehrer darauf hinzuweisen, wie wichtig und verdienstlich es sei, in ihren Schulen und durch besondern Unterricht einzelne junge Leute für das Elementarschulamt heranzubilden. Die Anregungen sind aber fast ohne allen Erfolg geblieben. In der öffentlichen Meinung steht vielmehr diese Art der Vorbildung so tief, daß man die außerhalb der Seminarien vorbereiteten Schulamts-Candidaten mit den Spottnamen Feldflüchter oder Wilde bezeichnet. Ihre Zahl ist gering und kommt im Vergleich zu der Zahl der Seminarzöglinge kaum noch in Betracht, zumal in der Regel die Hälfte, bisweilen alle durchfallen. Durch eine Ministerial-Verordnung vom Jahre 1857 ist bestimmt, daß auch die Nichtseminaristen unter denselben Anforderungen und in derselben Weise geprüft werden, wie die Seminarzöglinge. In Wirklichkeit aber muß eine bedeutende Ermäßigung der Ansprüche eintreten, wenn wenigstens ein Theil die Prüfung bestehen soll. Sowohl das materielle Wissen, wie auch die methodischen Kenntnisse bleiben in den meisten Fällen sogar hinter dem zurück, was das Regulativ

für die Präparanden behufs der Aufnahme in ein Seminar fordert. Das kommt daher, daß die Commissionsprüfung (so heißt die Prüfung für Nichtseminaristen) in der Regel nur von solchen gemacht wird, die wiederholt bei der Aufnahmeprüfung fürs Seminar zurückgewiesen worden sind, und die bei geringer Begabung entweder nicht im Stande sind, durch Bücher sich die nöthigen Kenntnisse zu erwerben, oder, was in der Regel der Fall ist, durch interimistische Verwaltung einer Hülfslehrerstelle sich so ausreichend beschäftigt wähnen, daß sie es an Fleiß in der eigenen Fortbildung fehlen lassen. Eine Anzahl sind aus andern Lebensberufen Verschlagene, an denen die Schule selten eine gute Acquisition macht. Daher hat das Unterrichtsministerium in Preußen angeordnet, daß den Zöglingen der Seminare vor andern Schulamtsbewerbern ein Vorzug zuzugestehen ist. In dem Rescript vom 29. Dec. 1824 heißt es: Es leuchtet ein, daß nicht das Ergebnis einer einmaligen Prüfung hinreichen kann, um übrigens unbekannte Individuen, für deren Gesinnung, Wandel und Neigung zum Lehrberufe keine sonstige Bürgschaft vorhanden ist, gleiche Ansprüche mit denjenigen zu ertheilen, die in allen diesen Beziehungen lange gekannt, beobachtet und bewährt sind. Daher gilt in der Meinung derer, die sich fürs Schulamt bestimmen, nur der Weg durch das Seminar als der allein zum Ziel führende, und bei durchgefallenen Präparanden findet der Rath, außerhalb des Seminars sich vorzubereiten, wenig Eingang, obgleich sie schneller, leichter und billiger zum Ziel kämen. Auch lassen sich selbst Präparandenbildner nur selten bereit finden, für die Commissionsprüfung vorzubereiten. Deshalb sind allerdings die jungen Leute, welche einen tüchtigen Unterricht suchen, in Noth, denn es fehlt an Gelegenheit. Dessenungeachtet ist aber die Hoffnung nicht aufzugeben, daß auch diese Art der Vorbildung in Zukunft gute Früchte tragen könne, wenn die Resultate der jetzigen Seminarbildung noch mehr Gemeingut werden geworden sein und sich bei den aus den Seminarien hervorgegangenen, im Amte gereiften Lehrern eine größere Freudigkeit zu diesem Zweige der Berufsthätigkeit gefunden haben wird. Denn unter den veränderten Verhältnissen genügt es freilich nicht, daß der Lehrling täglich und stündlich den Meister sieht und hört, ihm durch Lehrversuche die Kunst ablernt und etwa bloß im Orgel- und Geigenspiel besonderen Unterricht erhält, sondern die scientifische Tüchtigkeit zum Berufe erfordert einen sorgsamen, täglich mehrstündigen Unterricht in der Religion, Muttersprache, Rechnen, Gesang, Realien und Musik, einen Unterricht, der in Preußen auf der Grundlage der Regulative nach Maßgabe der besten Methoden und Lehrbücher, also unter Participation an den Resultaten des Seminarunterrichts ertheilt wird. Das ist eine Aufgabe, die nicht bloß einen tüchtigen Lehrer, sondern auch die Mithülfe des Geistlichen beansprucht, welcher wenigstens den Religionsunterricht zu ertheilen hat.

In den Jahren, wo die Emancipationsgelüste stark im Schwange waren und die Zeitströmungen auch die Seminarzöglinge nicht unberührt ließen, erweckte die bei einem Theile derselben hervortretende Eitelkeit und Selbstüberhebung, das Cokettiren mit der Philosophie und der materialistischen Naturwissenschaft in ernstgesinnten Männern das Verlangen nach der alten Art der Lehrerbildung. Seitdem man sich aber überzeugt hat, daß Seminare auch Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahestehende Lehrer sein können, die sich in Selbstverläugnung und um Gotteswillen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen Lust, Beruf und Befähigung haben: hat sich jenes Verlangen verloren.

In Bayern bildet der Besuch eines Seminars „die unerläßliche Bedingung jeder provisorischen oder definitiven Anstellung im Schulfache" (Verordnung von 1836, Allgem. Schulzeitung 1836 Nro. 54). In Baden muß seit dem Jahre 1832 jeder, „der Schul-Candidat werden will, in einer einem Schullehrerseminar ähnlichen Bildungsanstalt sich gebildet haben." (Nachrichten von Professor Stern über das Seminar zu Karlsruhe 1837, S. 26, vgl. Bd. I. d. Art. Baden S. 397). Ebenso empfangen in Nassau, Kurhessen, Anhalt alle Schullehrer des Landes ihre Ausbildung im Seminar. Das Großherzogthum Hessen schließt zwar diejenigen Candidaten,

„welche sich etwa auf andere Weise, als durch den Besuch der Seminarien, für das Schulfach ausbilden," nicht von den Anstellungsprüfungen aus, allein die Seminarbildung ist factisch beinahe ganz durchgeführt. Dieselben Grundsätze gelten in den sächsischen Herzogthümern, in Mecklenburg und Oldenburg (Lüben, Pädagog. Jahresbericht 1858). Im Königreiche Sachsen ist es nur „zur Zeit noch geschickten Geistlichen und Schullehrern gestattet, junge Leute zu Elementarschullehrern vorzubereiten; es müßen jedoch alle, welche sich damit beschäftigen wollen, die Erlaubnis dazu bei der betreffenden Behörde nachsuchen, welche dieselbe nur, wenn diese Art der Vorbereitung die vollständige Erreichung des Zweckes hoffen läßt, zu ertheilen, jedoch dabei die Vorschrift zu machen hat, daß der Berechtigte nur solche Individuen zur Unterweisung annehmen dürfe, welche in dem öffentlichen Schullehrerseminar, das in dem Kreise ihres Aufenthaltsortes sich befindet, bereits geprüft oder zur Annahme geeignet befunden worden sind, jedoch zur Zeit die Aufnahme in demselben nicht haben erhalten können" (Verordn. v. 5. Juni 1835 §. 113). Eigenthümlich ist die Einrichtung in Hannover und Braunschweig, wo die Präparanden einen halbjährigen Cursus im Seminar absolviren; aus ihnen werden, wenn sie mehrere Jahre auf dem Lande gedient haben, die fähigsten Köpfe ausgewählt, um sie in einem 2—3jährigen Cursus für Stadtschulen und die Unterweisung von Präparanden auszubilden.

Bock.

Individualität. Literatur: Cicero, De Orat. I., 25, 28; II., 20, 24; III. 9, vgl. Brut. c. 56. — Quintilian, Inst. I. 8. — J. J. Wagner, Philosophie der Erziehungskunst, S. 87. ff. — J. Paul, Levana, §. 25. — Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Sämmtliche W. X, 1. S. 343 ff. — Schleiermacher, Monologen, S. 26; Grundriß der philos. Ethik, herausgeg. von Twesten, §. 130; Erziehungslehre, S. 692 u. a. a. O. — W. v. Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Ges. W. VII., S. 10 ff. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, §. 9. — Waitz, Pädagogik, S. 156 ff. — Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, bes. S. 107 ff., über die Individualität des Lehrers, S. 261. — Von früheren Art. sind zu vgl. Anlagen, Beobachtung, Charakter, Genie und schließlich darf der Verfasser sich erlauben auf seine eigenen „Grundzüge der Erziehungslehre", §. 25—35, hinzuweisen, wo seines Wissens die ausführlichste pädagogische Behandlung dieses Gegenstandes sich findet.

Als principium individualitatis gilt bekanntlich der Satz: „Quodvis individuum est omnimodo determinatum." Das Individuum ist demnach „ein Einzelding, welches von allen andern durch gewiße eigenthümliche Merkmale oder Bestimmungen sich unterscheidet." In dem strengeren Sinn, in welchem man nur einem organischen Wesen Individualität zuschreibt, gehört aber weiter zu diesem Begriffe, daß die eigenthümlichen Merkmale und Bestimmungen nicht bloß zufällig geworden sind, sondern aus der Natur des Dinges, aus einem eigenthümlichen Lebensprincip hervorgehen; und in dem strengsten Sinne, in welchem wir den Menschen namentlich auch durch das Prädicat der Individualität von den Wesen niederer Ordnungen unterscheiden, schließt der Begriff der Individualität dieses ein, daß „die einzelnen Menschen ursprünglich begriffsmäßig von einander verschieden" sind; „begriffsmäßig, d. h. nicht nur, weil sie in Raum und Zeit andere sind, sondern so, daß die Einheit, aus welcher das in Raum und Zeit Gesetzte sich entwickelt, verschieden ist; ursprünglich, d. h. so, daß die Verschiedenheit nicht etwa nur geworden durch das Zusammensein mit verschiedenen, sondern innerlich gesetzt ist" (Schleiermacher, System der Sittenlehre, herausgeg. von Twesten, §. 130). Die Individualität ist also eine in der Natur des Menschen ursprünglich angelegte, mithin gottgewollte und angeborene. Von der Persönlichkeit ist die Individualität so unterschieden, daß die Individualität der Inbegriff ist der in der Natur des einzelnen Menschen angelegten und aus ihr entwickelten Eigenthümlichkeiten, wodurch er von allen

andern Einzelwesen sich unterscheidet; während er vermöge seiner Persönlichkeit Selbstzweck ist, in dieser seiner Bestimmung sich erkennt, von andern unterscheidet und ihnen gegenüber mit sittlicher Freiheit sich behauptet. Der Charakter (s. d. Art.) ist die sittlich vermittelte Individualität und steht insofern dem Naturell gegenüber, worunter wir die in natürlicher Unmittelbarkeit hervortretende Eigenthümlichkeit des Einzelnen verstehen. Als Subjectivität bezeichnen wir die Individualität, insofern sie in der Sphäre des Urtheils sich geltend macht; als Gemüth faßt sie in der Tiefe des Selbstbewußtseins und zugleich in ihrer Beziehung zu dem Unendlichen und Göttlichen sich zusammen.

Wo das Recht der Persönlichkeit selbst, das Recht des Menschen, Selbstzweck zu sein, noch nicht zur Anerkennung gekommen ist, da läßt sich eine Anerkennung des Rechtes und der Bedeutung der Individualität nicht erwarten; denn dem Menschen kann erst dann gestattet werden, ein eigenthümlicher zu sein, wenn ihm das Recht zuerkannt worden ist, ein selbständiger zu sein. In der vorchristlichen orientalischen Welt vermissen wir, in der Erziehung wie in dem gesammten Leben, mit dem einen auch das andere: überall und in allen Beziehungen, im häuslichen und bürgerlichen, wie im religiösen Leben, wird durch das, auf die eine oder andere Weise als ein Göttliches dargestellte, Allgemeine das Individuelle so überwogen, daß das ihm gebührende Recht dadurch beeinträchtigt ist. Auch das israelitische Volk ist von dieser Einseitigkeit nicht frei. Obwohl hier durch den Glauben an den persönlichen Gott der Offenbarung auch das Recht der menschlichen Persönlichkeit in höherem Grade zur Anerkennung kommt und damit zugleich die Individualität freier sich entfaltet; so kommt sie doch noch nicht zu ihrem vollen Rechte, und die Erziehung wird vorzugsweise zur Zucht im engern Sinn, als dem Bestreben, zu verhindern und zu beseitigen, was dem Gesetze widerspricht, im Unterschiede von der Bemühung, das in der eigenthümlichen Anlage des Zöglings Gegebene in Uebereinstimmung mit dem Gesetze hervorzubilden und zu entwickeln. Der orientalischen Welt gegenüber wurde durch die griechische und nach deren Vorbilde dann auch durch die römische Erziehung die Individualität vertreten, wie ja diesen Völkern auch das göttliche Allgemeine in einer Weise, wie es in keiner der orientalischen Religionen auch nur annähernd der Fall war, in eine Menge individueller menschenähnlicher Gestalten sich gesondert hatte. Gleichwohl finden wir nur sehr selten von den Schriftstellern des classischen Alterthums die Individualität dem Erzieher ausdrücklich zur Berücksichtigung empfohlen. Aristoteles (Pol. III. 1.) entwickelt kurz, aber treffend aus der Bestimmung des Menschen zum Staate als einem aus Gliedern, welchen eigenthümliche Functionen obliegen, bestehenden Organismus die Nothwendigkeit eigenthümlicher Begabung der Einzelnen. Theophrasts Charaktere stellen bekanntlich nur die Caricatur des Individuellen dar; und des Isokrates Aeußerung über seine verschiedene Behandlung der verschiedenen Individualitäten von Ephorus und Theopompus hat es eben dem Umstande, daß sie so allein steht, zu verdanken, daß sie von Cicero (De Orat. III, 9; Brut. 56) und von Quintilian (II. 9; X. 1, 74) wiederholt citirt wird. Diese beiden Römer haben denn auch, an jene Aeußerung anknüpfend, das Vollständigste und Treffendste gesagt, was im Alterthum über unseren Gegenstand zu finden ist, und auch auf den letzten Grund der individuellen Begabung weist Cicero schön hin, wenn er (De Orat. I., 25) sagt: Sunt quidam ita in iisdem rebus habiles, ita naturae muneribus ornati, ut non nati, sed ab aliquo deo ficti esse videantur. Der Sache nach giebt Sokrates in der Art, wie er namentlich in den platonischen Dialogen auftritt, ein bewundernswürdiges Muster der Behandlung der Individualität, und wenn eine solche Behandlung nicht öfter ausdrücklich gefordert wird, so erklärt sich dies eben daraus, daß sie, den Griechen namentlich, sich von selbst verstand. Auf der anderen Seite aber dürfen wir doch auch nicht verkennen, daß auch in der antiken Welt Recht und Pflicht der Individualität doch noch nicht in der rechten Weise zur Geltung kamen. Dieses ist nämlich nur da möglich, wo dieselbe

als eine von Gott gewollte und zu einer bestimmten Function im Organismus der Menschheit berufene aufgefaßt wird. In der antiken Welt aber wurde die Individualität eben nur aus dem Begriffe des Staates abgeleitet und wiederum auf den nationalen Staatszweck bezogen. Und daraus erklärt sich nicht nur, wie durch das Institut der Sklaverei die Individualität in ihrem heiligsten Rechte auf das tiefste verletzt werden konnte; sondern auch, wie einerseits die spartanische Erziehung durch die vorwaltende Rücksicht auf den Staatszweck auch den Freien nicht zur gebührenden Freiheit der individuellen Entwicklung gelangen ließ,*) und daß andererseits wo, wie in Athen, der Staat die Zügel minder straff anzog, die individuelle Freiheit in Ungebundenheit und Willkürlichkeit ausartete. Das Christenthum, wie es erst nach der Aufnahme israelitischer und hellenischer Elemente in seiner vollen Kraft und Wirksamkeit sich entfaltete, begründete auch zuerst das richtige Verhältnis zwischen dem allgemeinen Gesetz und der Individualität und wahrte Recht und Pflicht der letzteren auf gleiche Weise. Am vollkommensten stellt jenes Verhältnis in dem Erlöser selbst sich dar und die Formel dafür giebt er uns durch das einfache Wort (Joh. 10, 30): „Ich und der Vater sind Eins." Darnach soll das Gesetz der Individualität nicht mehr auf eine ihre freie Entfaltung vielfältig beschränkende Weise äußerlich gegenüber stehen, sondern das Princip und die innerlich treibende Kraft des individuellen Lebens selbst werden; und andererseits soll das individuelle Leben nicht mehr in subjective Willkür ausarten, sondern es soll die wahre Freiheit in der freien Uebereinstimmung mit dem göttlichen Gesetze suchen, gleichwie Christus von sich sagen konnte (Joh. 4, 34), daß es seine Speise d. h. das eigenste Bedürfnis seines natürlichen individuellen Lebens sei, daß er den Willen seines Vaters thue. Demgemäß verbindet der Apostel Paulus mit der Anerkennung der mannigfaltigen Gaben die Forderung, daß Ein Geist in allen wirken müße (1. Cor. 12, 4), und er begründet Recht und Pflicht der Individualität in einer Weise, an welche nichts, was das Alterthum darüber gesagt hat, auch nur entfernt hinreicht, wenn er sagt (Röm. 12, 4—6): „Gleicher Weise, als wir in einem Leibe viele Glieder haben, aber alle Glieder nicht einerlei Geschäfte haben; also sind wir viele ein Leib in Christo, aber unter einander ist einer des andern Glied, und haben mancherlei Gaben nach der Gnade, die uns gegeben ist." Zunächst die christliche Gemeine, dann aber auch die von dieser aus zu heiligende gesammte Menschheit, ist hiermit als ein Organismus dargestellt, in welchem durch die gegenseitig sich unterstützende und ergänzende Thätigkeit der von Gott mit eigenthümlicher Begabung ausgestatteten Individuen das göttliche Gesetz zu stets vollkommenerer Verwirklichung gelangen soll. Weitläufiger führt Paulus denselben Gedanken im 12. Capitel des 1. Briefes an die Korinther (V. 4—33) aus und stellt dann im folgenden Capitel das Princip dieses neuen individuellen und gemeinsamen Lebens auf: an die Stelle der Furcht, welche dem äußeren Gesetze sich beugt, muß die Liebe treten, welche das Gesetz in den eigenen Willen aufnimmt und zugleich der Eigenthümlichkeit anderer die offenste Empfänglichkeit zuwendet. Diesen neuen Grundsätzen entsprach denn auch das neue Leben innerhalb der christlichen Gemeine. Jetzt erst kam das Recht der Persönlichkeit zu voller Anerkennung, was für die Erziehung dadurch besonders fruchtbar wurde, daß nun auch das Weib in die ihm gebührende Stellung eintreten durfte: der Hauch heiliger Mutterliebe weihte die Familie zu der Stätte, auf welcher die Individualität die rechte Pflege und Entwicklung finden konnte (vgl. Wiese, Die Stellung der Frauen im Christenthum, S. 11 ff.). Wenn dann die römische Kirche, nicht ohne geschichtliche Berechtigung, den alttestamentlichen Standpunct wiederherstellte, welcher den Begriff der Erziehung in den der Zucht im engeren Sinne aufgehen läßt;

*) Daß diese Einseitigkeit dem Dorismus in der That eigen gewesen ist, kann Stoy (a. a. O. S. 143) durch Verweisung auf O. Müller um so weniger widerlegen, als bei aller Anerkennung der unbestrittenen Verdienste dieses Gelehrten doch seine Idealisirung des Dorismus von anderen Forschern längst auf das rechte Maß zurückgeführt worden ist.

so lag doch gerade in dem germanischen Stamme, welchem diese Zucht vorzugsweise galt, die Tendenz, das Recht der Individualität zu wahren und dabei zugleich das gebührende Maß zu halten. Gewiß mit Recht hat man als die Eigenthümlichkeit des deutschen Geistes dieses bezeichnet, daß in ihm das Gemüth besonders hervortrete, in welchem, wie bemerkt, die Individualität in ihrem innersten Wesen sich selbst zusammenfaßt und zugleich in ihrem nothwendigen Zusammenhange mit dem Unendlichen und Göttlichen. Dadurch hat die deutsche Volksthümlichkeit vor der israelitischen das bestimmtere Bewußtsein der individuellen Eigenthümlichkeit, vor der griechischen aber die unmittelbarste Beziehung der Individualität auf das Göttliche voraus, und ihre natürliche Anlage kommt somit den das Recht und die Pflicht der Individualität in das richtige Verhältnis setzenden Anforderungen des Christenthums entgegen. Aus diesem Umstande erklärt es sich, wie, trotz der von dem römischen Kirchenthume ausgehenden Hemmungen, in dem Ritterthum und Bürgerthum des deutschen Mittelalters ein individuell bewegtes Leben von einem Reichthum sich entfalten konnte, der, abgesehen vom Griechenthum, kaum irgendwo sonst seinesgleichen findet. Vortrefflich aber hat in dieser Zeit der gewaltige Dante (Parad. VIII, V. 91—148) das Recht der Individualität begründet. Anknüpfend an die aristotelische Ableitung der Nothwendigkeit verschiedenartiger Begabung aus dem Staatszwecke, führt er die Eigenthümlichkeit des Einzelnen unmittelbar auf die Schöpferkraft Gottes zurück, welcher den Menschen zur gesellschaftlichen Ordnung, zu einem πολιτικὸν ζῶον bestimmt hat. Daraus erklärt er, daß nicht nur der eine zum Gesetzgeber (Solon), der andere zum Herrscher (Xerxes), der dritte zum Priester (Melchizedek), der vierte zum Künstler (Dädalus) geboren werde, sondern daß auch unter völlig gleichen Verhältnissen so verschiedene Individualitäten, wie Esau und Jakob, entstehen und daß die Söhne den Vätern oft so ungleich werden; und er schließt mit der für die pädagogische Praxis bedeutsamen Bemerkung (V. 139—148, nach der Uebersetzung von Philalethes):

> Stets wird Natur, wenn sie das Schicksal feindlich
> Sich findet, gleichwie jeder andre Samen,
> Der fern von seinem Boden, schlecht gerathen.
> Und wenn die Welt dort unten achten wollte
> Auf jenen Grund, den die Natur gelegt hat,
> Würd' ihm sie folgend bessre Menschen haben.
> Ihr aber schleppet zu dem Klosterleben,
> Der da geboren war, das Schwert zu gürten,
> Und macht zum König, dem die Predigt ziemte;
> Darum entfernt sich eure Spur vom Wege.

Die Wiederbelebung der classischen Studien mußte einer freieren individuellen Bildung günstig sein, und während diese namentlich in Italien nicht selten in eine Emancipation menschlicher Willkür und sinnlichen Gelüstens von jedem höheren göttlichen Gesetze umschlug, wurde sie von dem ernsteren deutschen Geiste in Beziehung gesetzt zu dem lebendigen Glauben an das in Christo der Menschheit dargebotene wahre Heil, in welchem Glauben das innerste Bedürfnis des deutschen Gemüthes eben so sehr sich befriedigte, als durch ihn die ursprüngliche evangelische Lehre in ihrer Reinheit wiederhergestellt war. In der That war das höchste Ziel menschlicher Bildung erreicht, wenn es gelang, die reiche und kräftige Entfaltung des individuellen Lebens, wie das classische Alterthum sie darstellte, auf das christliche Princip zu gründen, damit sie durch dieses erst ihr eigenes eigentliches Lebensprincip und ihre höhere Weihe empfange. Wie aber in der Forderung eines lebendigen, auf eigenster Erfahrung und Ueberzeugung des Glaubenden ruhenden evangelischen Glaubens selbst die Anerkennung des Rechtes des Individuums auf eine freiere Entwicklung schon enthalten war, das hat vor allen Luther deutlich erkannt, und es erklärt sich daraus sein Widerspruch gegen die mön-

chische Zucht des Mittelalters, gegen das viele „Stäupen und Schlagen", wodurch viel feine Ingenia verdorben werden, und andererseits seine Empfehlung gymnastischer Uebungen, wie seine wahrhaft prophetische Voraussicht des Einflusses, welchen der evangelische Glaube auf das Gedeihen der verschiedenen Wissenschaften, nicht bloß der philologischen und geschichtlichen Studien, sondern auch auf die Naturwissenschaft, üben müße. Wenn dann auch die ältesten praktischen Pädagogen der evangelischen Kirche aus Gründen, welche hier nicht weiter zu erörtern sind, und welche mehr außer ihnen als in ihnen lagen, auf Kosten einer vielseitigeren Bildung in der Fertigkeit im Lateinsprechen und -schreiben das Hauptziel des Unterrichtes erkannten und in dieser Beziehung von den jesuitischen Lehranstalten sich nicht unterschieden, welche geradezu auf Unterdrückung freier individueller Regung ausgiengen; so wehte doch in protestantischen Anstalten, wie in der von Joh. Sturm in Straßburg, oder in der unter ihrem dictator perpetuus Trozendorf republicanisch gegliederten Schule zu Goldberg der Geist eines freieren Lebens. Das Dringen auf einen naturgemäßen, dem Zögling das Lernen angenehm machenden Unterricht, welcher den pädagogischen Neuerern, wie Ratich, Comenius u. a. eigenthümlich ist, schloß eigentlich die Forderung einer Berücksichtigung der Individualität schon in sich, und von einigen wurde diese Forderung auch ausdrücklich ausgesprochen; in der Praxis aber führte das Vertrauen auf die absolut richtige Methode, welche ein jeder entdeckt zu haben glaubte, meist vielmehr dazu, daß diese reformatorische Pädagogik gegen die Verschiedenheit der Individualitäten gleichmacherisch sich verhielt. Aehnlich verhält es sich mit der philanthropischen Erziehung Basedows und seiner Anhänger, in welcher überdies, wie schon bei Locke, die Rücksicht auf den äußeren Zweck, „nützliche Weltbürger" zu erziehen, die Individualität nicht zu ihrem vollen Rechte kommen ließ. Andererseits schlug bei Rousseau das Recht des Individuums zum Undank und Unrecht des egoistisch isolirten Subjects gegen die Gattung und die Gesellschaft um. Pestalozzi, indem er die Liebe zum eigentlichen Princip der pädagogischen Thätigkeit erhob, eine allgemeine Volksbildung forderte und also den Einzelnen als organisches Glied der Gesammtheit auffaßte, dem er angehörte, und indem er endlich das Mutterhaus als die eigentliche Stätte der Erziehung ansah, hatte damit die wesentlichen Voraussetzungen gewahrt, unter welchen die rechte Berücksichtigung der Individualität in der Erziehung möglich ist. Doch auch bei ihm überwog die Werthlegung auf den fertigen methodischen Schematismus zu sehr, und es blieb Philosophen, wie schon Kant und Fichte, besonders aber J. J. Wagner (Philosophie der Erziehungskunst, Leipzig 1803, S. 87 ff.) und Krause (Urbild der Menschheit, S. 385), und Dichtern, wie Göthe, Schiller und J. Paul (Levana §. 27 ff.) vorbehalten, auf die pädagogische Bedeutung der Individualität nachdrücklicher hinzuweisen. Dies mag manchmal zu einer ungehörigen, die natürliche Trägheit des Erziehers begünstigenden „Freigebigkeit mit dem Angeborenen" geführt haben, mit welcher auch der moderne „Cultus des Genius" zusammenhängt, und insofern hatte es seine Berechtigung, wenn Beneke die erfahrungsmäßig uns entgegentretende individuelle Verschiedenheit mehr als eine durch äußere Einwirkungen gewordene, denn als eine ursprünglich angeborene würdigte. Bestimmter hat sie in letzterem Sinne Herbart anerkannt; vor allem aber sind W. v. Humboldt und Schleiermacher als Vertreter der Individualität, wie im allgemeinen, so namentlich auch auf pädagogischem Gebiete zu nennen; beide haben zugleich durch ihr eigenes Beispiel bewiesen, wie die Voraussetzung einer ursprünglichen, gottgewollten individuellen Anlage den Eifer selbstthätiger Bildung keineswegs lähmt, sondern, richtig verstanden, ihn auf das kräftigste fördern muß.

Nach dieser historischen Grundlegung haben wir nun, jedoch nur insoweit, als es nicht in früheren verwandten Artikeln bereits geschehen ist, auf die Frage näher einzugehen, warum und auf welche Weise die Erziehung auf die Individualität Rücksicht zu nehmen hat. Die Verschiedenheit der Individuen ist nun zunächst eine Thatsache, welche dem Erzieher so gebieterisch sich aufdrängt, daß er ihrer Berücksichtigung sich unmöglich

ganz entziehen kann. Ist aber diese Thatsache lediglich ein Product der Einwirkung äußerer Verhältnisse, so kann der Erzieher seine Aufgabe gerade darin erkennen, diesen Einwirkungen andere von seiner Seite entgegenzusetzen, um den Zöglingen eine andere Eigenthümlichkeit anzubilden, als die nach der Ansicht des Erziehers fehlerhafte, welche unter jenen Einwirkungen entstanden ist. Das Recht der Individualität, als solche von der Erziehung anerkannt und gepflegt zu werden, kommt derselben nur dann zu, wenn sie eine in dem Wesen des Zöglings ursprünglich begründete, weil von Gott in ihn gelegte und damit angeborene ist. Für die Ursprünglichkeit der Individualität in diesem Sinne spricht nun schon die Erwägung, daß je höher eine Gattung in der Stufenreihe der Organismen steht, um so mehr auch die zu ihr gehörenden Einzelwesen durch eine in ihrer besondern Organisation ursprünglich angelegte Eigenthümlichkeit von einander sich unterscheiden. Ferner gehört hieher der innige Zusammenhang des menschlichen Geistes mit dem Leibe, dessen angeborene Eigenthümlichkeit unzweifelhaft ist, ein Punct, auf welchen schon Cicero (De Orat. 1, 25; vgl. auch Herbart, a. a. O.) aufmerksam gemacht hat, wenn auch nur in der besondern Rücksicht auf den Beruf des Redners, welcher auch bestimmte leibliche Qualitäten voraussetzt. Dazu kommt, daß die verschiedenen Seiten des geistigen Lebens der Menschheit nur dann recht reich und kräftig sich entfalten können, wenn ihre Pflege nicht bloß solchen überlassen ist, welche nur der Zufall oder die Willkür ihnen zugewandt hat und welche mit gleicher innerer Berechtigung ihre Thätigkeit anderen Gebieten hätten zuwenden können, sondern nur dann, wenn die concentrirte Geisteskraft ursprünglich dazu berufener Individuen sich auf sie richtet. Auf den Einwand aber, daß durch eine solche ursprüngliche Beschränkung seiner Anlage die Freiheit des Menschen beeinträchtigt, oder gar die göttliche Gerechtigkeit verletzt werden würde, ist zu erwidern, daß der Einzelne für diese Beschränkung reichlich entschädigt wird, indem er, als lebendiges Glied in den Dienst des Ganzen eintretend, auch an dem Leben des Ganzen Antheil nimmt, welches eben dadurch, daß es in seinen verschiedenen Gebieten durch besonders dazu Ausgerüstete gepflegt wird, nur um so reicher sich entwickelt. Endlich lehrt auch die Erfahrung zu deutlich, daß unter äußeren Verhältnissen, welche, so weit menschliche Beurtheilung reicht, völlig gleich sind, daß nicht etwa unter Brüdern bloß, sondern selbst unter Zwillingsbrüdern, eine verschiedene Begabung von den ersten selbständigen Regungen des Geistes an sich geltend macht, und zwar als specifische Anlage für eine bestimmte Lebenssphäre, am deutlichsten im Gebiete der Kunst, weil in diese „auch ein natürliches Moment als wesentlich hineinspielt" (Hegel, Sämmtl. W. X, a, S. 357); doch tritt nicht selten auch die vorherrschende Anlage für ein inniges und reiches Gefühlsleben, für klares, scharfes und tiefes Erkennen, für eine auf kräftige und vielseitige Wirksamkeit nach außen gerichtete Willensthätigkeit deutlich genug hervor.

Die richtige Ueberzeugung von dieser Ursprünglichkeit der Anlage kann nun dem Erzieher unmöglich eine Versuchung zur Bequemlichkeit und zur Trägheit werden. Vielmehr muß ihn gerade die Erwägung zum gewissenhaftesten Eifer anspornen, daß er eine von Gott in den Zögling gelegte Anlage zu pflegen und zu entwickeln hat, damit dieser seinen von Gott ihm vorgezeichneten Beruf und in diesem sein eigenes wahres Glück finde, wie für die Gesammtheit nach seiner ganzen Fähigkeit sich nützlich erweise. Es kann den Erzieher nicht niederschlagen, daß die individuelle Bestimmtheit ihn hindert, alles was er will aus dem Zögling zu machen, da er den höheren Beruf hat, ihn so zu bilden, wie Gott ihn haben will; ihm winkt ein höheres Ziel, als den Zögling auf die Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher der Einwirkende steht (Beneke), er kann vielmehr streben, „aus allen Kräften, ihn vortrefflicher zu machen, als er selbst ist" (Krause), und darf dabei des göttlichen Beistandes gewiß sein. Soll aber jene Ueberzeugung pädagogisch wirksam werden, so muß sie mit der Liebe sich verbinden; nicht nur mit der „allgemeinen Menschenliebe", sondern mit der Liebe der bestimmten Persönlichkeit des Erziehers, welche wiederum der individuell bestimmten Persönlichkeit

des Zöglings sich zuwendet, nicht bloß das Ihre sucht, d. h. nicht bloß durch die Anlagen und Neigungen des Zöglings sich angesprochen und zu sorgsamer Pflege aufgefordert fühlt, in welchen der Erzieher seine eigenen wiederfindet, sondern aller der verschiedenen und mannigfaltigen Keime sich freut, welche Gott in das heranwachsende Geschlecht gelegt hat, damit deren durch den Erzieher zu fördernde Entwicklung und Ausbildung dem Leben des Ganzen zu gute komme. Diese durch die Beziehung auf Gottes Willen geheiligte Liebe schließt dann auch die Fähigkeit zu einer heilsamen Zucht der Individualität in sich, und nur sie ist im Stande, auch die Zöglinge zur Liebenswürdigkeit im höheren Sinn des Wortes zu erziehen. Denn diese finden wir weder da, wo das ungezügelte Naturell in subjectiver Willkür sich breit macht, noch da, wo die individuelle Eigenthümlichkeit unter der Herrschaft abstracter Grundsätze sich nicht entfalten und regen kann, sondern nur da tritt sie erfreulich uns entgegen, wo die Individualität unter der Zucht der Liebe das göttliche Gesetz in den eigenen Willen aufnehmen gelernt und wo dadurch die individuelle Lebendigkeit die Weihe eines höheren Lebens erhalten hat. Und dem Erzieher, welcher den Zögling in seiner Eigenthümlichkeit und um dieser willen liebt, kommt auch nicht bloß dessen Achtung, sondern seine persönliche Liebe entgegen, und es entsteht so erst die rechte Lebensluft für das Gedeihen der Erziehung. (Vgl. d. Art. Beobachtung, I. S. 565.)

Das Verhältnis, in welchem sich diese wechselseitige individuelle Zuneigung am freisten und kräftigsten entfalten kann, ist nun allerdings die Familie, und mit Recht vindicirt daher schon Aristoteles (Nikom. Ethik, I, 10) vorzugsweise der häuslichen Erziehung, deren Fürsorge den Einzelnen allein zum Gegenstande hat, die Fähigkeit, seinen besonderen Bedürfnissen Rechnung zu tragen und einem jeden zu theil werden zu lassen, was ihm frommt. Die Schulerziehung ist mehr geeignet, die Pflicht des Individuums gegen die Gesammtheit hervortreten zu lassen, indem in ihr der Einzelne zuerst als Glied in eine größere Gemeinschaft eintritt und ihm die für alle unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten mitgetheilt werden sollen. Es wäre eine sehr übel angebrachte Berufung der Individualität auf ihr Recht, womit diese etwa ihren Widerstand gegen die Gesetze dieser Gemeinschaft, oder ihre Weigerung, die unentbehrlichen Mittel des geistigen Verkehrs, die gehörige Summe gemeinnütziger Kenntnisse, die Anfänge wissenschaftlicher Erkenntnis sich anzueignen, zu vertheidigen suchte. Abgesehen aber davon, daß die Berührung mit andern Individualitäten doch auch wieder der Hervorbildung der eigenen förderlich ist, bietet die Schule gleichwohl auch sonst noch Gelegenheit genug zur Berücksichtigung der individuellen Eigenthümlichkeit dar, und es ist die Pflicht des Lehrers, diese Gelegenheit warzunehmen. Die Schulordnung läßt doch der Freiheit des Einzelnen noch Spielraum, und die Nothwendigkeit einer allgemeinen Geistesbildung schließt die Möglichkeit nicht aus, daß der Einzelne einem besonderen Unterrichtsgegenstande ein über das allgemein Nothwendige hinausgehendes Interesse zuwende. Soll nun der Erzieher seinem Berufe, Recht und Pflicht der Individualität in das richtige Verhältnis zu setzen, gehörig nachkommen, so ist vor allem nöthig, daß er die Individualität seiner Zöglinge erkenne. Doch nur in den wenigsten Fällen wird ihm eine bestimmt ausgesprochene Anlage und Neigung deutlich entgegentreten, am deutlichsten in dem freilich auch seltensten Falle einer wirklich genialen Begabung (vgl. d. Art. Genie). Die Erfüllung der schon von Cicero*) als heilig anerkannten Pflicht, einen solchen Zögling durch Mahnung und sorgfältigste Pflege in der Erreichung des von Gott

*) De Orat. II., 20: Si intelligam (juvenem) posse ad summos (oratores) pervenire, non solum hortabor, ut elaboret, sed etiam . . . obsecrabo. — Sin videbitur, quum omnia summa fecerit, tamen ad mediocres oratores esse venturus; permittam ipsi quid velit; molestus magno opere non ero . . . . Nam neque is, qui optime potest, deserendus ullo modo est a cohortatione nostra, neque is, qui aliquid potest, deterrendus; quod alterum divinitatis mihi cuiusdam videtur; alterum, vel non facere quod non optime possis, vel facere, quod non pessime facias, humanitatis.

ihm vorgesteckten Zieles zu fördern, muß dem rechtschaffenen Erzieher die größte Freude sein. Andererseits aber fordert und verträgt auch eine solche kräftige Individualität am ersten, daß ihr zugemuthet wird, auch in solchem Gebiete sich zu orientiren und solche Kenntnisse und Fertigkeiten sich anzueignen, auf welche sie durch ihre natürliche Neigung nicht unmittelbar hingeführt wird.*) Sie wird dadurch vor Einseitigkeit bewahrt und so gerade das Interesse für ihre eigentliche Berufsarbeit frisch erhalten, und zugleich beugt der Erzieher so den üblen Folgen des so leicht möglichen Irrthums vor, daß er eine ausgezeichnete Begabung da suchte, wo sie in der That nicht vorhanden war und wo Jüngling und Mann, wie es so häufig vorkommt, nachher nicht halten, was Kind und Knabe versprochen hatten. Köpfe von mittlerer Begabung werden einer gleichmäßigen Ausbildung in den verschiedenen Unterrichtsfächern in der Regel am leichtesten sich fügen. Tritt auch bei ihnen eine bestimmtere Neigung hervor, so ist diese um so mehr zu unterstützen, als die Freude des Gelingens sie ermuntern wird, was das Talent ihnen versagt, durch um so größeren Eifer zu ersetzen. Meist aber wird der Erzieher sich darauf beschränken müßen, sie nicht dadurch ein für alle mal aus der auch ihnen vorgezeichneten, aber noch nicht bestimmt erkennbaren Bahn zu lenken, daß er ihnen gerade das vorzugsweise zumuthet, wozu sie von Natur weniger berufen sind. Gerade dem recht eifrigen Lehrer widerfährt es leicht, daß er sein Unterrichtsfach als das vor allen wichtige auch vor allen zur Geltung zu bringen sucht: der Philologe will lauter Philologen, der Mathematiker lauter Mathematiker bilden. Es sollten aber nicht bloß die Lehrer, sondern auch die Schulen — die humanistischen auf der einen und die realistischen auf der andern Seite — hinlängliche Selbstverläugnung haben, um auch die auf ihren eigenen Beruf nicht hinführende Individualität in ihrer Berechtigung anzuerkennen. Es würde dann z. B. der Fall nicht so oft vorkommen, daß solche Zöglinge die Aschenbrödel des Gymnasiums sind, welche, sobald ihnen auf der Universität gestattet ist, ihrer Neigung zu Mathematik und zu den Naturwissenschaften zu folgen, die Schoßkinder einer einseitig philologischen Bildung weit hinter sich zurücklassen; womit wir übrigens dem durch nichts zu ersetzenden eigenthümlichen Werth der humanistischen Bildung in keiner Weise zu nahe treten wollen. Und sehr treffend sagt J. Paul: „Wir würden diesen Lebensgeist, diese Individualität mehr zu achten und zu schonen wissen, träte er überall so stark vor, als im Genie! .... Wird aber einer Mittelnatur die Urkraft gebrochen: was kann da kommen und bleiben, als ewiges Irren in sich selber umher — halbe Nachahmung wider sich, nicht aus sich, ein schmarotzend auf einem fremden Wesen lebender Wurm, das Nachspiel jedes neuen Vorspiels, der Knecht jedes nahen Befehls? — Ist der Mensch einmal aus seiner Individualität herausgeworfen in eine fremde, so ist der zusammenhaltende Schwerpunct seiner innern Welt beweglich gemacht und irrt darin umher, und eine Schwankung gehet in die andere über." Und darum ergehet an den Erzieher die Forderung, auch von den Kleinsten keinen zu ärgern dadurch, daß er sie „aus ihrer Individualität herauswirft". Auch bei geringer Begabung wird eine fortgesetzte aufmerksame Beobachtung doch im Stande sein, eine Richtung zu entdecken, welche die der Eigenthümlichkeit des Zöglings entsprechendste ist, und wenn dieser angeleitet wird, wenigstens nach dieser Seite hin etwas brauchbares zu leisten, so ist damit seiner inneren Befriedigung, wie dem Vortheile des Ganzen am besten gedient. Das Wesentliche über die didaktische Behandlung der Individualität faßt Quintilian in den Satz zusammen, womit er seine bezügliche Erörterung schließt: (II. 10) „Zweierlei ist hierbei gänzlich zu vermeiden, das erste, daß man nichts versuche, was sich nicht erwirken läßt; das andere, daß man nicht einen von dem, was er schon gut versteht, zu etwas anderem, wozu er weniger befähigt ist, ablenke."

Die individuellen Verschiedenheiten, welche mehr der Erziehung im engeren Sinne,

*) Quintilian, Inst. II, 8: Si liberalior materia contigerit .... nulla dicendi virtus omittenda est. Nam licet sit aliquam in partem pronior, ut necesse est, ceteris tamen non repugnabit, atque ea cura paria faciet iis, in quibus eminebat.

im Unterschied von dem Unterrichte, zufallen, wie die Eigenthümlichkeiten des Temperamentes, der vorherrschenden Selbstthätigkeit oder Empfänglichkeit u. s. w., sind bereits oben in dem Art. Beobachtung (S. 562) zur Sprache gebracht worden. Indem der Erzieher sich bemüht, die individuelle Eigenthümlichkeit auch in dieser Rücksicht davor zu bewahren, daß sie nicht in Einseitigkeit ausarte, und das Gleichgewicht in dem Zöglinge herzustellen, welches diesen befähigt, auch der Eigenthümlichkeit anderer gerecht zu werden und im Zusammenwirken mit diesen am Leben der Gesammtheit als organisches Glied theilzunehmen, muß er vor allem von dem Grundsatze sich leiten lassen, daß das rechte Maß nicht herzustellen ist durch Zurückdrängung der vorhandenen und bereits entwickelten Kraft, sondern durch Hervorbildung der entgegengesetzten. Eine lebhafte und kräftige Selbstthätigkeit z. B. ist nicht an sich verwerflich, sie ist nur durch Erweckung einer lebendigen Empfänglichkeit möglichst in das rechte Gleichgewicht zu setzen. In Bezug auf die Individualität des Erziehers vgl. d. Art. Erzieher S. 241 ff. und Erziehungstalent. **G. Baur.**

Industrieschulen — sind Schulen zur Bildung für die Arbeit. Sie gehören in die Lebenskreise der Volksschule und erstrecken sich auch auf das Alter der Volksschüler. Auf jene folgen als höhere Stufe die Fortbildungsschulen und eigentliche Gewerbelehren. Die Volksschule ist Unterrichtsschule und hat zunächst die Aufgabe, den Geist für das geistige Leben auszubilden, die Industrieschule setzt sich den Zweck, die Hand zur Arbeit zu befähigen. Die Industrieschule ist eine Schöpfung der neueren Zeit, aber noch keine vollendete Schöpfung. Es steht noch nicht fest, was in ihr gelehrt und gelernt werden soll. Die Ansichten darüber gehen so weit aus einander, daß die einen ihr nur einige einfache Arbeiten, die andern eine Menge von Dingen zuweisen. Ebensowenig hat sich eine allgemeine Ueberzeugung von der Zweckmäßigkeit oder Nothwendigkeit der Industrieschulen gebildet, wie man denn auch mancher Orten nichts von denselben weiß. Die Sache ist überall noch im Werden, wird aber bei der gewaltigen Strömung der Zeit nach der Seite der materiellen Interessen sicherlich sich noch weiter entwickeln.

In der alten Zeit entbehrte die Volksjugend gänzlich des Unterrichts und der Schulanstalten. Mit der Reformation und der freien Stellung, die durch sie jeder menschlichen Persönlichkeit errungen wurde, trat zuerst das Bedürfnis hervor, auch das Kind aus dem Volk zu bilden und Volksschulen zu errichten. Diese Schulen faßten anfänglich, wie es das nächste Bedürfnis mit sich brachte, das geistige, oder vielmehr das religiöse Leben allein ins Auge, und zogen erst nach Jahrhunderten auch das Rechnen und Schreiben in den Kreis ihrer Thätigkeit, zu denen dann im angetretenen Jahrhundert auch Welt- und Naturkunde hinzugefügt wurde. Dies alles aber wurde wesentlich theoretisch und abstract behandelt, ohne bestimmte Rücksicht aufs praktische Leben, ohne absichtliche Pflanzung von Kenntnissen, Uebungen und Fertigkeiten für die verschiedenen Berufsarten der mittleren und untern Stände.

Die Erweiterung des Blicks aufs praktische Leben ist ein Fortschritt der neueren Zeit, und trat erst ein, als die Bedürfnisse und die Noth des Lebens dazu aufforderten und man anfieng, den Begriff der Volksbildung in seinem vollen Sinne zu fassen, in dem der Erziehung des ganzen Menschen, des physischen wie des geistigen, und zu seiner vollen Bestimmung, der zeitlichen und ewigen. „Erziehung zur Arbeit" wurde eines der Schlagwörter auf dem Gebiete der Pädagogik. Man begnügte sich aber nicht damit, dem Volksschüler eine Bildung beizubringen, durch die er Einsicht in die Dinge der Natur und ihre Verwendung im Leben erhalte und mit den Anfängen des technischen Geschickes, das der spätere Beruf erfordert, ausgestattet werde. Man glaubte, weiter gehen und den Schritt zur wirklichen Arbeit und Uebung in der Arbeit thun zu müßen, um die Volksschule von der Unterrichtsschule zur Arbeitsschule zu erweitern und mit ihr landwirthschaftliche und gewerbliche Beschäftigung der verschiedensten Art in organischen Zusammenhang zu bringen. „Bildung zur Arbeit durch Arbeit" ist neuerdings das Losungswort, das mit Macht erhoben wird.

Verfolgen wir den Entwicklungsgang, den das Industrieschulwesen von seinen Anfängen an genommen hat, in gedrängter Uebersicht. Hier ist zuerst Pestalozzi, der Bahnbrecher auf dem Felde der neueren Pädagogik, zu nennen.*) In seiner Armenschule zu Neuhof im Aargau machte er 1775 den Versuch, seine Zöglinge in beidem, den Schul- und den landwirthschaftlichen Kenntnissen zu unterweisen und im Sommer mit Feldbau, im Winter aber mit Spinnen, Weben und andern Handarbeiten zu beschäftigen, und zwar so, daß sie während der häuslichen Arbeiten zugleich theoretischen Unterricht empfiengen. Die Arbeit sollte auch dazu dienen, daß die Kinder sich ihren Unterhalt verdienten. Das Unternehmen mußte aber bald wieder aufgegeben werden, weil Pestalozzi die erforderliche Sachkenntnis für die viel verzweigte Thätigkeit abgieng und Eltern und Kinder ihm allerlei Hindernisse bereiteten.

Gleichwohl war dieser Versuch ein Samenkorn, das viele andere Hände ergriffen, und mit mehr oder minder Geschick und Erfolg ausstreuten. Gelungenere Ausführungen des Pestalozzi'schen Gedankens konnte man in der Schweiz selbst, in den Anstalten Fellenbergs wahrnehmen, der schon als Knabe Pestalozzi kennen lernte und als Mann etliche male nahe daran war, sich mit ihm zu praktischer Erziehung der Jugend zu vereinigen. Die Fellenberg'schen Anstalten in Hofwyl und andern Orten umfaßten nach und nach das Kindes- und Jünglingsalter, und nahmen reiche und arme Zöglinge auf. Hier kommt besonders die im Jahr 1804 gestiftete Armenschule in Betracht. In ihr wurden arme, verwahrloste Knaben vornehmlich mit landwirthschaftlichen, aber auch mit gewerblichen Arbeiten beschäftigt, und sie selbst sollten die Kosten der Anstalt soweit möglich decken, dabei aber zu geschickten und selbständigen Arbeitern herangebildet werden. Der theoretische Unterricht wurde in 2—3 Stunden täglich ertheilt, theils während der Feldarbeit, indem er sich auf die unmittelbare Anschauung der Natur bezog, theils in den Erholungsstunden zwischen und nach —, und im Winter vor der Arbeitszeit. In den dreißiger Jahren zählte die Knabenanstalt, der auch eine kleinere für Mädchen zur Seite gestellt wurde, 130—140 Zöglinge und durfte sich unter der intelligenten und kräftigen Leitung ihres patriotischen Gründers und der tüchtigen Mithülfe des ausgezeichneten Wehrli eines guten Erfolges erfreuen (s. den Art. Fellenberg).

Ein Jahrzehent später als Pestalozzi nahm der Philanthrope Salzmann dessen Idee auf und führte sie in den Erziehungsanstalten in Schnepfenthal ins Leben. Er legte nicht viel Werth auf Mittheilung positiver Kenntnisse, desto mehr aber auf Bildung der Kraft, und zwar der leiblichen wie der geistigen, und suchte die Kräfte seiner Zöglinge sogleich in den Elementen der Hauptberufsarten des Lebens zu üben, in landwirthschaftlichen in den Anstaltsgärten, in gewerblichen an der Hobelbank und dem Drehstuhl, durch Korbflechten, Papparbeiten u. dgl., sogar durch Handel der Zöglinge mit Federn und Papier. Er gerieth damit in Uebertreibungen, wie sie bei Versuchen mit Neuem nicht selten sind.

Einen gesunderen Kern bot die obenerwähnte Fellenberg'sche Armenschule unter Wehrli, daher sie seitdem Muster für viele ähnliche Anstalten nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich, Belgien und England wurde. Die Zöglinge waren nicht die Kinder von Gemeinden, wie sie die arbeitenden Classen darboten, sondern eine Auswahl von armen, bettelnden, vagirenden, aus Strafanstalten entlassenen Kindern, die man aus dem Verderben zu retten und zu einem geeigneten Berufe tüchtig zu machen suchte. So wurde eine Anstalt in Metray gegründet, in der 2—300 Knaben Aufnahme fanden, deren Hauptbeschäftigung in landwirthschaftlichen Arbeiten, selbst Weinbau und Seidenzucht

*) Wir sehen von einzelnen Erscheinungen ab, welche schon früher vorkamen, z. B. in den Anstalten A. H. Francke's, wo auch Drechslerei u. dergl. getrieben wurde, und in der Berliner Realschule, in welcher die Schüler in der Maulbeerbaum- und Seidenzucht unterwiesen wurden und sich auch in Werkstätten umsahen. Arbeiten zur Vorbereitung auf das praktische Leben waren hier mehr untergeordnete Nebensache, denn zweiter Factor im Geschäft der Erziehung.

bestand, wozu neben häuslichen Verrichtungen noch Schmiedearbeiten, Verfertigung von Holzschuhen kamen. — In Ruyselede in Belgien werden verwahrloste Knaben und Mädchen in die dortige vom Staat unterhaltene Anstalt aufgenommen und neben dem Schulunterricht zu Bebauung des Feldes, großer Viehhaltung, zu häuslichen Geschäften und verschiedenen gewerblichen Arbeiten zunächst für die Bedürfnisse der Anstalt selbst angehalten. — In England, in Baterbury und Norwood (Royal Victoria asylum) bestehen Anstalten mit dem Zwecke, verwahrloste und auch Findelkinder, meist Mädchen, zu Dienstboten verschiedener Art bis zu Kammermädchen zu bilden, damit sie einer einfachen Hauswirthschaft vorstehen lernen. Von frühe an theilen sie sich mit regelmäßigem wöchentlichem Wechsel in die Besorgung der Wohn- und Schlafzimmer, der Küche und des Stalls, namentlich der Milchbereitung; die älteren lernen auch die Buchführung für die Anstalt.

In Deutschland ist vor allem der Anstalten des Rauhen Hauses zu gedenken, in welchen bedürftige Kinder neben der sittlichen Erziehung zugleich zu allen Feld- und Hausgeschäften und mehrfachen gewerblichen Arbeiten angeleitet werden, und zwar in der Form des Familienlebens, in welchem die Glieder sich gegenseitig alle ihre Bedürfnisse bis zur Errichtung von Wohnungen besorgen. In einer Linie mit ihnen stehen die sogenannten Kinderrettungsanstalten, die sich in steigender Zahl über ganz Deutschland verbreiten und in Württemberg allein in Zeit von 40 Jahren die Zahl von 30 überschritten haben. In allen stellt man sich die Aufgabe, neben einer guten christlichen Erziehung die Zöglinge mit den Kenntnissen, Uebungen und Fertigkeiten, die sie auf ihren künftigen Lebensberuf vorbereiten, auszurüsten, weshalb es Regel ist, die Zöglinge in allen Geschäften der mäßigen Oekonomie, die mit den Anstalten verbunden zu sein pflegt, zu beschäftigen. Billigerweise geschieht hier auch einer der neuesten Anstalten dieser Art, die dem Urheber aller dieser Institute zu Ehren errichtet worden, Erwähnung. Es ist dies die Pestalozzistiftung bei Berlin, die zunächst zur Aufnahme von 25 Knaben bestimmt ist, welche in der Form des Familienlebens durch Unterricht und Arbeit erzogen werden sollen, wobei das nächste Ziel ist, die Arbeitskraft und das Arbeitsgeschick der Knaben in einfachen Beschäftigungen zu entwickeln, so daß sie daran für ihre späteren Berufsarbeiten eine Grundlage haben.

So fruchtbar sich die Pestalozzische Idee in der Reihe der genannten Anstalten und ihrer weiteren Verzweigungen entwickelt hat, so sind das alles doch nur abgeschlossene Institute, deren Pfleglinge von ihren Familien, ihren Arbeiten, Freuden und Leiden getrennt und in die Lage eines künstlichen Familienlebens versetzt worden sind; einzelne Puncte, die nur enge Kreise bilden und keineswegs die gesammte Volksjugend umfassen. Ihre Zöglinge sind in der Regel arme, verwahrloste Kinder, nicht aber die der gewerbtreibenden und ackerbauenden Stände ohne Unterschied. Es lag aber in der Idee der Trieb, die engen Grenzen der Anstalten zu sprengen, sich eine breitere Grundlage im Leben und eine nähere Verbindung mit der Volksschule zu verschaffen. Und in der That hat es an Versuchen nicht gefehlt, für die Besucher der Volksschule ebenfalls Arbeitsschulen zu errichten, in denen sie bestimmte Stunden des Tages unter besondern Lehrern oder Lehrerinnen versammelt und zu mancherlei Handarbeiten angeleitet wurden. Dieser Zweck an und für sich, aber auch der weitere, die Schuljugend vor Müßiggang und seinen Lastern zu bewahren und ihr Gelegenheit zu einem kleinen Verdienst zu geben, empfahl die Sache sehr, wie denn auch das Hungerjahr 1817 allgemein zur Errichtung von Industrieschulen einen Anstoß gab.

Im Jahr 1793 wurde in Berlin eine Erwerbschule für arme Mädchen gegründet, in welcher neben dem Schulunterricht genäht und gestrickt wurde, theils was die Schülerinnen von Hause mitbrachten, theils was bestellt wurde. Die Schule nahm im Verlauf der Zeit auch andere, als arme Kinder auf und gab im Jahr 1853 800 bis 1000 Mädchen Beschäftigung mit einem jährlichen Verdienste je von etwa 3½ Thlr. Sie ist übrigens ein Privatunternehmen, reichlich unterstützt von vielen, zum Theil

fürstlichen Wohlthätern. — Mehrere ähnliche Anstalten wurden im Jahr 1817 im Odenwald ins Leben gerufen durch die Fürstin von Erbach-Fürstenau, die sich derselben im Verein mit wohlthätigen Frauen mit Rath und That, besonders mittelst namhafter Unterstützungen und Collecten annahm. Für Michelstadt und die Umgegend wurde eine Arbeitsschule errichtet, in welcher die weibliche Jugend in allen ihrem Stande nöthigen und nützlichen Handarbeiten Unterricht empfangen sollte. Zunächst sollten Mädchen armer Eltern Aufnahme finden, jedoch auch reichere nicht ausgeschlossen sein. Man sammelte ein Grundkapital, das im Jahr 1850 auf 5000 fl. anstieg, aus dessen Zinsen die Lehrerin besoldet wird. Die Schule wurde mit 30 Kindern eröffnet, füllte sich aber bald sehr. Sie nimmt ihre Schülerinnen mit dem Eintritt in's schulpflichtige Alter auf und beschäftigt sie fünfmal in der Woche täglich in 3 Stunden. Man bezahlt ein Schulgeld, für das Stricken 4 kr., Nähen 6 kr., Häckeln 5 kr. in der Woche. Aermere Kinder bezahlen nichts und werden anfangs von ihrem Arbeitsverdienst gekleidet. Die älteren Kinder dürfen auch zu Hause arbeiten und verdienen jährlich bis zu 14 fl. Die Fabrikate werden theils durch Verkauf, theils durch Lotterie verwerthet. Ueber die gesammte Thätigkeit, das Material, die Fabrikate und ihre Werthe wird eine ganz specielle Rechnung geführt. Eine ähnliche Anstalt mit längerer Arbeitszeit und sehr sorgfältiger Disciplin wurde zu Erbach ebenfalls im Jahr 1817 von der Gräfin Erbach-Erbach gegründet und unterstützt. In ihr wird Spinnen, Sticken, Klöppeln und Blumenmachen getrieben.

Diese und ähnliche Arbeitsschulen gehen neben der Volksschule her und haben mit ihr nur die Schüler gemein, die aber außer der Schulzeit unter eigenen Lehrern beschäftigt werden. Dieselbe Stellung nehmen die Industrieschulen in Straßburg und Lyon ein. In Straßburg nimmt man, wie beim wechselseitigen Schulunterricht, Aufseherinnen (monitrices) aus der Zahl der vorgerückteren Mädchen, denen die Generalaufseherinnen vorstehen. Die Kinder treten mit dem 7. Lebensjahr ein und werden in strenger Ordnung im ersten Jahr mit Stricken, im zweiten mit Spinnen, im dritten mit Nähen in stufenmäßigem Fortgang vom Leichteren zum Schwereren unterrichtet. Die Arbeitssäle sind von 3—6 Uhr geöffnet. Jede Schülerin hat einen Arbeitskorb mit einer Numer versehen, der am Schlusse der Stunden gehörig aufgeräumt werden muß. Ueber alles wird genaue Buchführung gehalten und für den Absatz sorgen die verschiedenen Wohlthätigkeitsanstalten. Das Handgespinnst wird in den Gefängniswerkstätten zu Leinwand gewoben und dann in der Industrieschule wieder zu Kleidungsstücken verarbeitet. Die Fabrikate kommen den bedürftigen unter den Kleinkinder- und Industrieschülern zu gut. In Lyon wird das Schullocal benützt und die Arbeitsschülerinnen versammeln sich dort Nachmittags. Sie sitzen 7—8 an der Zahl an halbrunden Tischen, ihnen gegenüber in der Tischhöhlung die Aufseherin. Die Tische sind mit einem Tuch zum Anheften (in Mannheim mit einer Wulst) bedeckt. Es wird ausschließlich genäht, die leichtere Arbeit von den Anfängern u. s. f. Hauptsächlich werden für die ärmere protestantische Bevölkerung Callicothemden verfertigt und zwar gegen Arbeitslohn. Eine fast militärische Ordnung, in welcher auf die Minute gehalten wird, fördert die Arbeit sehr.

Noch enger ist die Verbindung der Industrieschulen mit der Volksschule und noch häufiger ihre Einführung in den Gemeinden in Belgien. Hier werden in den Fabrikbezirken die Mädchen den ganzen Tag meist mit Spitzenklöppeln, daneben aber auch, um Einseitigkeit zu vermeiden, mit Stricken, Nähen, Spinnen beschäftigt, und zwischen den Arbeitsstunden und auch Abends in täglichen 2 Schulstunden und kleineren Abtheilungen in den gewöhnlichen Schulfächern unterrichtet. Der mittlere Verdienst beläuft sich auf 10 kr. im Tage, was wesentlich dazu beiträgt, daß die Kinder zum regelmäßigen Besuch von beiderlei Schulen angehalten werden. In Ostflandern allein bestanden im Jahr 1851 369 solcher Schulen mit 17,000 Schülern. Auch Knaben werden zum Spinnen angehalten, was ihnen zur Arbeitsamkeit, zu Verdienst und

zur Bewahrung vor Verirrungen, und wenn sie später Weber werden, zur Beurtheilung und Handhabung des Garns sehr förderlich ist.

Aehnliche Schulen wurden aus den gleichen Gründen im sächsischen Erzgebirge und Voigtlande für die aufsichtslosen Kinder der Arbeiterfamilien gegründet, „damit sie in denselben nützliche Fertigkeiten, vornehmlich im Spitzenklöppeln und Sticken erlernten, ihr Brod sich verdienten, den Eltern die Sorgen erleichterten, und vom Müssiggang, Betteln und Stehlen abgehalten würden.“ Kinder im Alter von 5—6 Jahren wurden in die Klöppelschulen aufgenommen, um neben Gewöhnung an Fleiß und Reinlichkeit „in der Erzeugung eines der schönsten und mühevollsten Kunstproducte eine möglichst große Gewandtheit sich zu verschaffen.“ Im Jahr 1840 belief sich ihre Zahl auf 18 mit ungefähr 1300 Schülern, im Jahr 1859 auf 25 Klöppel- und 8 Stickschulen mit 2000 Schülern. In diesen Schulen herrschte die Rücksicht auf sittliche Bewahrung und ausgiebigen Verdienst vor, wie noch mehr in den Kinderbeschäftigungsanstalten, die an vielen Orten errichtet wurden, in welchen die Kinder Spinnen, Spulen, Schuh-, Stroh-, Korbflechten und dgl. treiben. Seit einigen Jahren aber hat die sächsische Regierung über die Klöppelschulen einen eigenen Inspector angestellt und die Ausbildung der Kinder zu feineren Arbeiten und Versuchen mit neuen Mustern tritt in mehreren Schulen mehr in den Vordergrund.

Allgemeiner über die Stadt- und Landgemeinden verbreitet und organisirt sind die Industrieschulen in Württemberg. Nachdem schon von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an in einzelnen Städten des Landes, und im Verlauf der Zeit in immer mehreren, Beschäftigungsanstalten für die ärmeren Kinder mit Spinnen, Nähen, Stricken errichtet und in der Schulordnung von 1810 die Bestimmung getroffen worden war, daß mit jeder Volksschule auch eine Industrieschule verbunden werden solle, so gab das Theurungsjahr 1817 der Unterweisung der Kinder in Handarbeiten neuen Anstoß. Die Königin Katharina, nachdrücklich unterstützt von König Wilhelm, nahm sich der Sache mit warmem Herzen an. In allen Gemeinden wurden Wohlthätigkeitsvereine gestiftet, durch Errichtung einer Landes-Centralleitung und der ihr untergebenen Bezirks- und Ortsleitungen Zusammenhang und Ordnung in sie gebracht und ihnen besonders auch die Gründung und zweckmäßige Erhaltung der Industrieschulen übertragen. Ihr ausgesprochener Zweck war: Uebung in den Fertigkeiten, deren man zur Führung einer einfachen Haushaltung bedarf; Verdienst für die Armen; besonders in sittlicher Richtung Bewahrung vor Bettel und Müßiggang. Die Beschäftigung der Kinder bestand von Anfang an im Stricken, Nähen, Spinnen, Spitzenklöppeln, Stroharbeiten, Verfertigung hölzerner Löffel, Schachteln &c. In neuerer Zeit sind es gemeiniglich nur die 2 erstgenannten Arbeiten, zu welchen in einzelnen Gemeinden das Sticken und Häckeln, und in mehreren andern das Stricken von allerlei Wollwaaren, z. B. Handschuhen, Jacken u. dgl. gekommen ist. In vielen Gemeinden wurden auch Baumschulen errichtet und den Knaben Unterricht in der Obstbaumzucht ertheilt, ebenso, wo sich ein Garten und Lehrer dazu fand, im Gartenbau. Die Schüler traten im Alter von 9—10 Jahren in die Industrieschulen ein. Diese dauern außerhalb der Schulzeit regelmäßig im Winterhalbjahr an den Nachmittagen des Mittwochs und Samstags je 2—3 Stunden, in vielen Gemeinden auch im Sommer und öfter in der Woche. Das Arbeitsmaterial bringen die bemittelten Kinder selbst zur Schule, den ärmeren wird es auf Kosten der Gemeinde gegeben, denen sodann ein kleiner Arbeitslohn, wenn nicht das ganze Fabrikat zu gut kommt. Für Fleiß, Geschicklichkeit und Wohlverhalten werden nicht selten Ehrenpreise vertheilt. Die Kosten der Anstalten bestreiten die Gemeinden. Den unbemittelteren unter ihnen reicht der Staat annehmliche Beiträge. Wo die Gemeinde sämmtliches Arbeitsmaterial anschafft, werden die Fabrikate zum Besten ihrer Kasse verwerthet. In theurer Zeit wurde unter die armen Kinder Brod, oft auch Suppe vertheilt; jenes geschieht in ganz armen Gemeinden auch jetzt noch regelmäßig. So dringend die Gründung von Industrieschulen von der Obrigkeit empfohlen wird, so besteht doch kein Zwang

zu ihrer Errichtung. Ebenso wenig wird zum Besuche der bestehenden Schulen ein Zwang angewendet, mit Ausnahme derjenigen Kinder, die verwahrlost sind, oder deren Eltern im öffentlichen Almosen stehen. Im Jahr 1855 zählte Württemberg 1360 Industrieschulen mit über 64,000 Schülern, Knaben und Mädchen. Sie stehen meist unter Lehrfrauen, nicht selten unter den Ortsschulmeistern und deren Gattinnen. Das Arbeitslocal ist gewöhnlich ein Schulzimmer. Sonst stehen sie in keiner näheren Verbindung mit der Volksschule, wie sie auch nicht den gesetzlichen Schulbehörden des Landes untergeben sind. Genauere Ordnung, strengere Aufsicht, gründlicher vorgebildete Lehrerinnen sind auch für die württembergischen Industrieschulen dringendes Bedürfnis. — Ganz ähnlich wie in Württemberg, ist seit 1836 auch in Baden das Industrieschulwesen organisirt, nur ist es der Aufsicht der ordentlichen Schulbehörden unterstellt und die Schulen werden regelmäßig visitirt.

Eine organische Verbindung zwischen der Volks- und Industrieschule hat in Württemberg seit 1854 eine einzige Gemeinde, Schlattstall, ein kleiner, abgelegener, armer Ort auf der rauhen Alb. Das Schullocal, in der Mitte durch eine Bretterwand getheilt, bietet beiden Schulen den nöthigen Raum. Der Unterricht ist gleichzeitig. Während in einem Raum unter einem Schulmeister die eine Hälfte der Schüler lernt, arbeitet die andere daneben unter der Leitung der Industrielehrerin. Die Schülerzahl der Arbeitsschule beträgt im Winter 30, fällt aber im Sommer auf die Hälfte herab. Die Arbeiten bestehen in Stricken und Nähen, früher auch Sticken und Strohflechten. Das Material bringen die Kinder seit neuerer Zeit selbst. Lern- und Arbeitsschule sind in gutem Stande, was freilich bei der kleinen Schülerzahl, und dem Umstande, daß der einzige Lehrer der Gemeinde seine Schüler am zweckmäßigsten in Abtheilungen unterrichtet, leicht möglich ist.

Was in Württemberg in einer einzigen Gemeinde seit wenigen Jahren versucht worden ist, die unmittelbare Verbindung der Lern- und Arbeitsschule, das hat schon am Ende des vorigen Jahrhunderts im Jahr 1796 Herzog Peter von Holstein in einem ganzen Bezirk durchgeführt. Nach Aufhebung der Leibeigenschaft errichtete er neben den Volksschulen Arbeitsschulen, denen besondere Lehrerinnen vorstanden und die mit jenen Hand in Hand gehen sollten. Diese sollten, wenn irgend möglich, von der Frau des Schulhalters geleitet werden. Die Besoldung derselben bestand in 60 Thalern, in freier Wohnung und Holz nebst einem Gärtchen. So war es bis zum Jahr 1828, als auch für die Knaben Arbeitsschulen errichtet wurden. In 16 Gemeinden wurde diese neue Ordnung eingeführt und der Unterricht in stufenmäßigem Lehrgang auch mit Rücksicht auf die Jahreszeit ertheilt. Die Mädchen fiengen an mit Wolle- und Charpiezupfen, Garnwickeln und Bandweben und schritten weiter fort zum Stricken, Spinnen, Nähen, Häckeln und Sticken. Luxusarbeiten sollten nur eine Ausnahme und zunächst nur zur Bildung des Schönheitssinnes und zur Belohnung der fleißigsten Schülerinnen zugelassen sein. Auch sollten sie neben den Knaben ihren Antheil an der Gartenarbeit haben. Die Knaben wurden auch in der Obstbaumzucht unterwiesen, daher verordnet war, daß jede Schule einen Garten von wenigstens 30 Ruthen besitze. Ein weiteres Arbeitsfeld für die Knaben war die „Klüterschule", in welcher die einfachsten Hausgeräthe, wie hölzerne Löffel, Salzgefäße, Schaufeln, Hacken, Spaten, Stühle, Mulden, Numerpfähle für die Baumschule u. s. w. verfertigt wurden. Die Kosten des Materials bezahlte, soweit die vermöglichen Schüler es nicht mitbrachten, die herrschaftliche Kasse; das Spinnmaterial hatten die Gutspächter vertragsmäßig zu liefern. Außerdem hatte die herzogliche Freigebigkeit für sämmtliche Arbeitsschulen einen gemeinsamen Fonds von 3600 Thalern gestiftet. Anfänglich wurden die Fabrikate, zu welchen den Schülern das Material gegeben worden war, zum Besten der Schulkasse verkauft, später bekamen die Arbeiter eine Vergütung dafür, deren Betrag in die Sparkasse gelegt und ihnen nach der Confirmation ausbezahlt wurde. Was das Verhältnis der Arbeits- zur Lernschule betrifft, so betrug die tägliche Unterrichtszeit mit Ausnahme des Mitt-

wochs und Samstags 6 Stunden, und der Anfang und Schluß war in beiden Schulen gleichzeitig. Es hatte in

Classe	I.	die Lernschule	4 Stunden,	die Arbeitsschule	2	Stunden,
„	II.	„ „	3 „	„ „	3	„
„	III.	„ „	2 „	„ „	4	„

täglichen Unterricht. — So edel die Absicht der Gründer und Wohlthäter dieser Schuleinrichtung, so umsichtig ihre Organisation entworfen war, so ließ doch die Ausführung des ganzen Plans im Leben gar vieles zu wünschen übrig. Zwar waren die Arbeitsersparnisse der Schüler manchen Eltern zur Zeit der Confirmation eine willkommene Sache, auch giebt es da und dort ein Dorf, in welchem an gutgepflanzten Obstbaumanlagen erfreuliche Resultate der Arbeitsschulen warzunehmen sind; es haben sich aber mancherlei Schwierigkeiten dem Schulplan in den Weg gestellt, so daß er weder nachhaltig noch durchgängig zur Ausführung kam. Die Schullehrer, die nach Neigung und Befähigung die Lernschule bevorzugten, bereiteten die meisten Schwierigkeiten, da sie sich mit der dem Lernen spärlich zugemessenen Zeit nicht zufrieden gaben und die obige Vertheilung der Unterrichtsstunden nicht ganz festgehalten wurde. Ueberhaupt zeigte sich von dieser Seite her kein Eifer, auf theoretischem Wege der Industrieschule in die Hand zu arbeiten. Die Klüterschulen fielen in frühere Freistunden, die sich die Knaben nur ungern nehmen ließen, daher man mit Abneigung gegen sie und Mangel an Arbeitslust zu kämpfen hatte. Auch fehlte es an einheitlicher Aufsicht über beide Schulen. Die Lernschulen standen unter der Aufsicht der Geistlichen, die sich meist nicht mit den Arbeitsschulen befaßten; diese aber standen unter den gutsherrlichen Behörden, was zur natürlichen Folge hatte, daß es oft an einheitlichem Zusammenwirken der Aufseher fehlte.

Unerachtet dieser Erfahrungen, die allgemein bekannt wurden und sehr zur Prüfung dessen, was wirklich zweckmäßig und ausführbar sei, aufforderten, gieng man in neuerer Zeit noch viel weiter, legte in die Wagschale der Arbeitsschule das schwere Gewicht, unbekümmert um die bedenkliche Erleichterung der andern, und will nun kecken Muthes die Erziehung zur Arbeit rasch zur deutschen Nationalsache machen. Die Vormänner dieses gewaltigen Vorschreitens sind Karl Friedrich in Berlin und Dr. Georgens in dem Erziehungsinstitute Levana bei Wien.

Friedrich verlegt die Erziehung zur Arbeit mitten in den Schoß der Volksschule. Geschlossene Erziehungsanstalten sind ihm nur ein trauriger Nothbehelf, bloß für die Fälle, in welchen dem Kinde die natürliche Bildungsstätte, das Elternhaus, geraubt ist. Die praktische Methode hat sich daher eng an die Familie und die Gemeinde anzuschließen, da „die Erziehung ohne Mitwirken der Eltern ein Unding ist.“ Um nun Raum für seine praktische Methode zu gewinnen, schließt F. einerseits dasjenige aus, was ihm in der Volksschule entbehrlich scheint, nämlich den Religionsunterricht, den er dem Geistlichen außer der Schulzeit zuweist, ferner den Geschichtsunterricht und die Gesetzeskunde, die der Fortbildungsschule zugetheilt werden. Andererseits verlangt er, daß der „abstracte Lese- und Schreibunterricht“ in spätere Jahre verlegt werde, bis Auge und Hand durch praktische Uebungen sicherer geworden sind, wogegen dann in den ersten Schuljahren körperliche Arbeiten an die Stelle des Unterrichts zu treten haben. Jeder Schule soll ein Garten zu Gemüse- und Obstbau beigegeben werden. Der Garten zerfällt in 3 Theile, deren einer von dem Lehrer benützt wird, der andere mit dem Erlös des Ertrags der Schule angehört, der dritte den geschickteren älteren Schülern überlassen und in Beeten unter sie ausgetheilt wird. Die praktische Methode der Erziehung zur Arbeit setzt sich den doppelten Zweck: sowohl die Pflanzung von Kenntnissen, als die Uebungen in den Arbeiten selbst, so daß beides so viel als möglich Hand in Hand geht und der Schüler in den Stand gesetzt ist, was er lernt zu vergleichen mit den Geschäften des Hauses. Die Schüler lernen: Kenntnis der Metalle, ihrer Bearbeitung, Dehnbarkeit, Weichheit, chemischen Auflösung durch Säuren, Schmelzbarkeit im Feuer; Kenntnis

der Hölzer, ihrer Verschiedenheit, Vorzüge, Weichheit, Härte, Benützung; Bodenkenntnis, chemische Verbesserung des Bodens, Düngerkenntnis; Pflanzen- und Thierkunde. Gelernt wird dies theils in besonderen Lehrstunden, theils bei der Arbeit in der Natur, der Grundlage alles praktischen Unterrichts, im Garten und Feld. Naturgeschichte z. B. lernt man bei der Pflege des Federviehs, der Ziegen, der Kühe; chemische und physikalische Kenntnisse beim Waschen, Kochen, Backen, Früchteeinmachen u. dgl.; Anthropologie und Psychologie — lernen die älteren Schüler in den Kindergärten an den Kleinen, wo sie beobachten, „wie die zarten Knospen des Gemüths aufbrechen;" die Buchführung und die Principien der Volkswirthschaft — — doch genug! F. läßt folgerichtig die Schüler aller Classen in Stadt und Land an den praktischen Arbeiten theilnehmen, die jüngeren am Gemüsebau und der Obstbaumzucht, die älteren Schüler an Gemeinde- und Parkanlagen, Baumpflanzungen in Privatgärten, Urbarmachung von wüstem Land. Große Dinge verspricht er sich von diesen Arbeiten in der Natur: Praktische Arithmetik und Buchführung; Bescheidenheit, indem der Schüler beim Lehrer sich Raths erholt. Aber es wird ihm auch angemessene Freiheit der eigenen Wahl — ein wichtiges Moment in der Charakterbildung — gewährt; sein Selbstvertrauen wird geübt; durch Vereinigung mehrerer Schüler zu Bearbeitung und Ausbeutung des Gartenlandes wird der Grund zu künftiger ernsterer Association gelegt u. s. w. — Was ferner die häuslichen Arbeiten betrifft, so leitet die Schule vom Spiel der Kindergärten über zu Arbeiten in Papier, Pappe, Thon, Stroh- und Binsengeflechten, Malereien auf Holz und Elfenbein, besonders zu Arbeiten für unmittelbare Verwendung in der Schulanstalt oder dem Elternhaus, z. B. Ausbesserung der Geräthe des Gartenbaues, Reparatur an der Gartenmauer; Verfertigung von Düten, Schachteln, hölzernen Gefäßen, Kästen für Sämereien u. s. w. Die Mädchen, deren Unterricht Frauen besorgen, lernen Stricken, helfen beim Kochen, Spülen, stellen sich in Krankenhäusern und Bekleidungsanstalten ein, um da waschen, flicken zu lernen. Gemeinde-Backhäuser, Küchen, Waschhäuser geben weitere Gelegenheit — — Aber wo gerathen wir hin? muß man fragen. Sind wir auch noch in unsern Gemeinden, wie wir sie täglich vor Augen haben? Sind die Arbeitsschüler noch Volksschüler, noch Kinder ihrer Eltern, bei ihnen wohnend und mit ihnen arbeitend? Sind die Lehrer, wie sie Friedrich braucht, wirklich unsere deutschen Volksschullehrer? Wahrlich, es wird einem vor seiner praktischen Methode zu Muthe, als flöge er mit uns davon auf eine Robinson'sche Insel, da man das alltägliche Leben unserer deutschen Städte und Dörfer weit hinter sich hat, da Gemeinden mit ganz unglaublichen Verhältnissen hingezaubert werden und man eine Wünschelruthe besitzt, mit der man alles nach Belieben hervorruft, Schüler wie Polytechniker, Lehrer wie Tausendkünstler, Anstalten aller Art, Material, Werkzeuge, Fabrikate und deren Absatz, wie man es sich nur wünscht. Auf die Frage, woher man die Lehrer nehme, bekommt man die merkwürdige Antwort: Aus den Wehrlianstalten oder dem Rauhen Hause bei Hamburg für den Anfang, später bilden sich die Lehrer aus der Praxis selbst heraus. Bei diesem hohen Fluge wird überdies, wie aus allem erhellt, mit der ganzen christlichen Vergangenheit und Gegenwart gebrochen, „da man Gefühlsbildung und Menschenbestimmung am besten aus der Natur lernt." Ob diese praktische Methode irgendwo praktisch geworden und „eine Vereinigung von Familien, die den Anfang zu machen hätten, da Staat und Gemeinde nichts thun werden", zu Stande gekommen ist, davon ist dem Schreiber dieser Zeilen nichts bekannt.

Gründet Friedrich seine letzte Hoffnung auf die Familie, so reißt ihm Dr. Georgens, Director der Heilpflege und Erziehungsanstalt Levana bei Wien (Gegenwart der Volksschule 1857 Heft I.), obwohl er in demselben extremen Geleise sich bewegt, diesen Grund wieder ein. In der Familie findet er zwar die Ergänzung der Schulerziehung, aber er klagt, daß Schule und Haus nicht mehr zusammenwirken und Familienerziehung Ausnahme, nicht mehr Regel sei. Die Schule, die in keiner Beziehung auf die Familie rechnen könne, müße ihren Mangel ersetzen, und von ihr allein könne

eine gründliche Heilung des Familienlebens ausgehen. Der Schule will er die theoretischen Kenntnisse erhalten, verlangt aber, um mehr Zeit für die Arbeitsschule zu gewinnen, wesentliche Beschränkung der Lehrstunden, wobei es namentlich auf die Zeit, in welcher die „religiösen Dogmen" gelehrt werden, abgesehen ist. Beide dürfen nicht neben und außer einander hergehen, sie müßen vielmehr organisch verbunden werden, so daß sich die Arbeit dem theoretischen Unterricht einfügt. Die Schule muß den bisherigen „Dualismus der Intelligenzbethätigung und des mechanischen Thuns aufheben." Die Erziehung zur Arbeit ist unabweisliches Bedürfnis der mittleren und unteren Stände, d. h. der arbeitenden Classen des Volks. Der individuelle Mensch muß durch Erziehung allseitig und harmonisch entwickelt werden, was nur durch allseitige Thätigkeit geschieht. Dazu gehört Selbstdarstellen, Schaffen. Eine Erziehung, die nicht arbeiten läßt, ist einseitig. Arbeit ist aber nur „eigentlich schaffende Thätigkeit, die sinnlich productiv ist." Sie soll nicht um des Nutzens willen, als Mittel, in der Schule getrieben werden, sondern durch sich selbst befriedigen und zur allgemeinen Vorbildung aufs Leben dienen. — Der Unterricht zerfällt in landwirthschaftliche und in Formen-Arbeiten. Jene werden an Schulgärten geübt, womit zugleich nach den Jahreszeiten naturkundlicher Unterricht verbunden wird, der sich von der Erde und dem, was darauf ist, bis zu den Sternen erstreckt, ja sogar Rechnen, Sprach- und Formenlehre daran anschließt. Die Formen-Arbeiten gehen vom Legen der Bauhölzer aus und schreiten zum Flechten, zu Papparbeiten, zum Malen und Modelliren fort u. s. f. Weiteres anzuführen, scheint überflüßig zu sein, da man auch hier vor den oben geschilderten Luftschlössern steht und nirgends den Beweis erbracht sieht, daß das moderne Erziehungssystem auch nur in der Anstalt Levana, geschweige denn unter der Jugend irgend einer Gemeinde durchgeführt ist. So abenteuerlich es nun aber aussieht, wenn der Schule eine Omnipotenz, wie hier geschieht, beigelegt wird, so darf doch die Tendenz, welche diesen Bestrebungen zu Grunde liegt und die ein Lehrer Georgens auf der neunten allgemeinen Lehrerversammlung zu Frankfurt a. M. zur Geltung zu bringen suchte, nicht allzugering angeschlagen werden. Es droht hier der deutschen Volksbildung ein gefährlicher Feind, der ganz in der Zeitströmung sich fortbewegt. Es ist dies der alle Kreise des Lebens durchdringende Materialismus, der die Schule nicht nur aus ihrer gottgeordneten Verbindung mit der Kirche trennen und die Vorbildung der christlichen Volksjugend für das kirchliche Leben ihr verbieten will, sondern auch die allgemein menschliche Bildung der Jugend, wie sie die erleuchtetsten Geister seit Jahrhunderten anstrebten, unter einem Zerrbild von Erziehung zur Arbeit durch Arbeit zu ersticken sucht. Von diesen Irrfahrten giebt es nur einen Weg zum Ziel, den der Umkehr zu den wirklichen Verhältnissen, Bedürfnissen und Kräften des Volks.

Wir ziehen, auf die vorliegende geschichtliche Ueberschau gestützt, die Resultate in folgenden Sätzen:

1) Die Erziehung hat den ganzen Menschen zu bilden und nicht bloß seine geistigen, sondern auch seine körperlichen Kräfte zu entwickeln und ihn nach beiden Seiten mit dem gebührenden Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten. Es ist das Verdienst der neueren Zeit, das Bedürfnis, daß die erziehende Thätigkeit über die theoretische Seite hinaus auch auf die praktische ausgedehnt werde, erkannt und mit dessen Befriedigung Ernst gemacht zu haben.

2) Es kann sich aber, was die Erziehung zur Arbeit betrifft, nicht darum handeln, die Kinder der Volksschule in den Fertigkeiten des speciellen Lebensberufes auszubilden, sondern man hat sich wie in der Lern- so in der Arbeitsschule ans Allgemeine und Elementare zu halten. Weiter zu gehen verbietet die Fassungskraft und Fähigkeit der Kinder, die knapp zugemessene Zeit, der Mangel an Lehrmeistern und ausgiebigen Lehrmitteln u. s. w.

3) Principiell kommt, wie die theoretische, so auch die praktische Bildung der Kinder

zur Arbeit nur der Familie zu, aus deren Schoß und Gemeinschaft das Kind herauswächst, das nun ausgerüstet werden soll zu selbständigem Leben in Staat und Kirche. Da aber die Familie selten im Stande ist, die allseitige Bildung ihrer Sprößlinge richtig und ausreichend zu besorgen, so treten öffentliche Anstalten an ihre Stelle, die Mängel zu ergänzen und die Einseitigkeiten zu berichtigen; beide, die Volks- und die Industrieschule, haben also der Familie zu dienen. Jedoch ist nicht zu übersehen, daß das Verhältnis zu beiden in den Familien der arbeitenden Classen kein gleiches ist, indem die letztern für die Erziehung zur Arbeit in weit größerem Maße Gelegenheit, Geschick und Bedürfnis haben, als für die geistige Ausbildung. Daraus folgt, daß ihnen in dieser Beziehung auch ein größeres Recht zusteht an ihre Kinder, an ihre Arbeit und Hülfe, an ihre Theilnahme am Wohl und Wehe, den Sorgen und Geschäften des Hauses. Hierin besonders findet das von Gott geordnete innige Verhältnis zwischen Eltern und Kindern seine natürliche Grundlage und die Erziehung zur Liebe, zur Dankbarkeit und zum Gehorsam ihr geweihtes Feld. Es darf daher die Arbeitsschule nicht dieselben Ansprüche an die Familie machen, wie die Unterrichtsschule.

4) Schon aus diesem Grunde, wie noch aus vielen andern, sind beide Bildungsanstalten getrennt von einander zu halten, wenn sie sich auch parallel neben einander bewegen und beiden die freundlichsten Beziehungen zu einander zu wünschen sind. Zu trennen sind sie, weil jede ihr eigenes Gebiet hat und besondere Kräfte und Thätigkeiten in Anspruch nimmt, die sich ohne Nachtheil nicht mit einander vermengen lassen (Versuche, den Mädchen während des Geschichtsunterrichts in der Volksschule das Stricken zu erlauben, sind gänzlich mislungen.) Die Schüler sind nicht durchaus dieselben, da manche nach Maßgabe ihrer häuslichen Erziehung vom Besuch der Industrieschule frei gelassen werden müßen; auch das Eintrittsalter ist verschieden, da die Volksschule ihre Schüler früher aufnimmt; ebenso ist die Beschäftigung der Knaben und Mädchen in der Regel ganz verschieden. Was die Lehrer betrifft, so sind für die Mädchen Lehrerinnen anzustellen, die wohl nur in wenigen Fällen ihre Schülerinnen auch in der Lernschule unterrichten. Die Volksschullehrer aber, so sehr ihnen im allgemeinen Sachkenntnis und Interesse für die Uebungen in der Industrieschule zu wünschen ist, sollten doch mit dauernden und anstrengenden Arbeiten an ihnen nicht behelligt werden, da sie ihre Zeit und Kraft zu ihrem Schulunterricht und ihrer persönlichen Fortbildung gar wohl brauchen und ihnen nicht zugemuthet werden kann, daß sie in gewerblichen und landwirthschaftlichen Dingen mit allen Manipulationen vertraute und zum Unterrichte befähigte Techniker seien.

5) Der Lernschule, die ein unmeßbares Object vor sich hat und an die mit dem Fortschritt der Zeit immer größere Ansprüche gemacht werden, darf weder Zeit noch Kraft geschmälert werden, wenn sie ihrer hohen Aufgabe genügen soll, dem bürgerlichen und kirchlichen Gemeinwesen wohl vorbereitete Glieder zu erziehen. Am wenigsten darf die religiöse Bildung, die feste Gründung in Gottes Wort und Geist, die fromme, fürs ewige Leben reifende Charakterbildung der Volksjugend versäumt werden und dies eben auch im Interesse der Industrie. Denn wenn zufolge tüchtiger Vorbildung Landwirthschaft und Gewerbe noch so rationell betrieben werden und blühen, der Arbeiter aber aufwächst ohne Gottesfurcht, Gewissenhaftigkeit, Ehrlichkeit, Arbeitsamkeit und Gehorsam gegen göttliche und menschliche Ordnung, so wird das ganze materielle Gebäude im Kleinen wie im Großen auf einem Vulkan aufgerichtet, der beim nächsten Ausbruch alle seine Ansiedler zu verschlingen droht. Aber so wenig als die sittlich-religiöse Bildung darf die intellectuelle, namentlich nach der Naturseite hin, verkümmert werden, und zwar wiederum im Interesse der praktischen Berufsbildung. Also immerhin reale Bildung des Volksschülers, soviel die Kraft der Schüler und Lehrer vernünftigerweise möglich macht, aber alles unter die Zucht des Geistes gestellt und als die vergängliche Seite am diesseitigen Leben im Reiche Gottes angesehen!

6) Die Lernschule hat jedoch auch unmittelbar das Ihre zu thun, um in ihrer

allgemeinen Vorbildung fürs Leben zugleich den Grund zu legen, auf welchem die Befähigung für die praktische Berufsbildung desto sicherer erreicht wird. Sie hat, wie sie schon im Zuge ist, das Auge des Schülers für die praktischen Bedürfnisse des Lebens zu öffnen, bei den Uebungen des Rechnens und Schreibens sich soviel möglich auf diesem Gebiet zu bewegen, das Zeichnen, um den Formensinn und Geschmack zu bilden und den Gestaltungen der Hand zum rechten Maß zu verhelfen, in die Reihe ihrer Unterrichtsgegenstände aufzunehmen und die Naturkunde, namentlich Boden- und Pflanzenkunde, je nach dem vorherrschend landwirthschaftlichen oder gewerblichen Betrieb der Gemeinde zu fördern. So bildet und stärkt sie die geistige Hand des Schülers, welche die Arbeitsschule mit Freuden und Dankbarkeit ergreifen wird, um die physische Hand darzureichen und beide zu Verständnis und Geschick in den Geschäften des Lebens mit einander zu vereinigen.

7) Die Frage von der allgemeinen Errichtung der Industrieschulen und ihrer inneren Einrichtung hängt wesentlich von der Vorfrage ab: Welche specielle Arbeitsübungen gehören in die Industrieschulen der Gemeinden? Hier kommt vor allem in Betracht, daß die Industrieschule es nicht mit Zöglingen einer geschlossenen Erziehungsanstalt zu thun hat, in welcher Schule und Familie sich vereinigen, sondern mit der gesammten Schuljugend der Gemeinde, sodann daß es sich bei der Beschäftigung in der Industrieschule zunächst nicht um Arbeitsverdienst oder Armenunterstützung, sondern einfach um Bildung zu zweckmäßiger Arbeit handelt. Die Arbeiten selbst nun, zu welchen die Gemeinde-Industrieschule zu bilden hat, müßen unter die allgemeinen Bedürfnisse des menschlichen Lebens gezählt werden und von der Art sein, daß sie allgemein gelehrt und gelernt werden können, in die Schule aber deshalb aufgenommen werden, weil die Familie ihre Kinder in denselben nicht oder nicht genügend unterweisen kann. Allgemeines und doch in den meisten Familien nicht genügend befriedigtes Bedürfnis ist für die Mädchen die Uebung im einfachen Stricken, im Nähen sammt Zuschneiden und Flicken, und im Spinnen. In diesen Verrichtungen muß jede weibliche Person nach ihrer Stellung in der menschlichen Gesellschaft Kenntnis und Fertigkeit besitzen, theils um ihrer selbst willen, theils zur Führung einer Haushaltung und Beurtheilung der Arbeiten anderer. Sie lassen sich ohne nennenswerthe Schwierigkeiten überall lehren und lernen, entwickeln hinreichend das Arbeitsgeschick, und an sie mögen sich dann, je nach Bedürfnis und in privater Weise, ähnliche feinere Arbeiten, wie Häckeln, Sticken anschließen, oder auch zu vollkommenerer technischer Ausbildung weibliche Fortbildungsschulen im Nähen und Stricken, wie solche in Württemberg in Stuttgart, Tübingen, Nagold und sonst im Gange sind. — Was die Knaben betrifft, so giebt es keine Arbeiten, die denen der Mädchen analog und für sie ebenso dringliches Bedürfnis wären. Ihr späterer Lebensberuf hat nicht die Gleichartigkeit, wie der der Mädchen, sondern verzweigt sich in eine große Mannigfaltigkeit. Da es für sie einige wenige Grundbeschäftigungen nicht giebt, so kann auch an die Gemeinde die Forderung nicht gestellt werden, für sie wie für die Mädchen öffentliche Industrieschulen zu errichten. Vielmehr hat für die Erziehung der Knaben zur Arbeit die Familie weit mehr einzutreten und auf die alte gute Sitte zu halten, daß der Sohn an der Arbeit des Vaters theilnimmt, oder sonst unter einer intelligenten und sittlichen Leitung beschäftigt wird, um Sinn und Geschick für den späteren speciellen Beruf sich zu erwerben (s. d. Art. Handarbeit). Demungeachtet kann und soll, wo nicht, wie in vielen Landgemeinden, für die körperliche Ausbildung zum landwirthschaftlichen Beruf ohnehin schon hinreichend gesorgt ist, auch für die Knaben etwas geschehen, nämlich die Anschaffung eines Schulgartens zum Gemüsebau, woran auch die Mädchen sich betheiligen, und zu einer Baumschule. Damit können sie wenigstens einen Theil des Jahres zweckmäßig beschäftigt werden. Im übrigen wird es für viele Knaben angemessen sein, in der Strickschule der Mädchen das Stricken, wenn auch noch anderer Kleidungsstücke als der Strümpfe, zu erlernen. Es ergiebt sich sonach der Schluß: Jede Schul-

gemeinde, die für eine gute Erziehung ihrer Kinder sorgen will, hat die Pflicht, auch eine Industrieschule zu errichten, in welcher die Mädchen im Stricken, Nähen und Spinnen, soweit es Bedürfnis ist, unterrichtet werden, und für sie, noch mehr aber für die Knaben (unter den obigen Beschränkungen) damit einen Schulgarten zu verbinden. Jener hat eine besondere Lehrfrau, diesem in der Regel der Volksschullehrer vorzustehen.

8) Ist die Gründung einer solchen elementaren Industrieschule Obliegenheit einer jeden Schulgemeinde, so liegt die Frage nahe: Soll sie das Recht und die Pflicht haben, die Volksschüler zum Besuche derselben mit Zwang anzuhalten? In Deutschland, das den Schulzwang als eine nothwendige und heilsame Ordnung aus reicher Erfahrung kennt, ist wenigstens für die Mädchen-Industrieschule ohne Bedenken mit Ja zu antworten, da die Fürsorge für die geistige und körperliche Bildung in gleicher Weise Pflicht des Staates ist. Jedoch müßen einige Voraussetzungen zutreffen. Es ist vor allem der Familie Rechnung zu tragen und ihre Kinder sind, wenn sie den Unterricht in den fraglichen Arbeiten der Industrieschule selbst gehörig besorgt, oder nicht zu beseitigende Hindernisse im Wege stehen, vom ordentlichen Besuche derselben zu dispensiren. Sodann ist mit aller Gewissenhaftigkeit dafür zu sorgen, daß technisch gut gebildete und brave Lehrer und Lehrerinnen, von welchen fast allein das Gedeihen der Anstalten abhängt, mit ihrer Leitung betraut werden; daß der Unterricht ein methodischer, stufenmäßiger sei und die Unterrichtszeit auf die unumgänglich nothwendige Stundenzahl eingeschränkt werde; endlich daß die ordentliche Ortsschulbehörde, wo möglich durch sachverständige Gönner und Gutthäter verstärkt, die Aufsicht auch über die Industrieschule führe. Unter diesen Voraussetzungen ist zu hoffen, daß die gut geleitete Industrieschule von selbst Kinder und Eltern anzieht und über ihrem Nutzen der Zwang mit seiner Strenge vergessen wird.

9) Sind in einer Gemeinde arme, aufsichtslose und verwahrloste Kinder, so hat man diese vor andern zur Industrieschule anzuhalten. Die von ihnen auszuführenden Arbeiten sollten dann, selbst mit Vermehrung der Unterrichtsstunden, in der Richtung auf Arbeitsverdienst ausgewählt und betrieben, oder ihnen sofort andere lohnende Beschäftigungen, wie sie die landwirthschaftlichen oder gewerblichen Verhältnisse der Gemeinde an die Hand geben und der Absatz der Fabrikate durch die Vermittlung von opferwilligen Kaufleuten es ermöglicht, beigesellt werden.

Literatur: J. G. Schmidlin, öffentliche Kinder-Industrieanstalten. Stuttgart 1821. Jacobi, Nachrichten über das Gewerbeschulwesen in Preußen und Sachsen. Leipzig 1842. Eisenlohr, die Volksschule und die Handarbeit. Stuttgart 1854. K. Friedrich, die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig 1852. Dr. Georgens, Gegenwart der Volksschule. Jahrg. 1857. Brandenburger Schulblatt. Jahrg. 1856. 1857. Dürre, pädagog. Wanderbuch. 1857. Volksschule von K. F. Hartmann. Stuttgart 1857. 1858. 1859. **Freihofer.**

Inspection. I. Unter Schulinspection versteht man entweder eine Behörde, welche zur Beaufsichtigung der Schulen in einem Orte oder Bezirke verpflichtet ist, oder die Thätigkeit des Inspicirens. In ersterer Beziehung vergl. den Art. Schulregiment. In der letztgenannten Bedeutung hat das Wort einen weitern und einen engern Sinn. In jenem bezeichnet es im allgemeinen die Beaufsichtigung der Schulen, die Schulaufsicht. Die Mittel dieser Beaufsichtigung sind 1) der schriftliche Verkehr der Schulbehörden mit dem Vorstande einer Schule oder dem Lehrer (vgl. die Artikel Schulregiment, Schulbericht, Zeugnisse [Conduitenlisten]); 2) die regelmäßig wiederkehrende oder außerordentlich angeordnete Untersuchung des ganzen Zustandes einer Schule durch den Commissarius einer Schulbehörde oder überhaupt einen Vorgesetzten der Schule, die Visitation oder Revision (vgl. den Art. Visitation); 3) die Beobachtung und Ueberwachung der gesammten Schulthätigkeit in ihrem regelmäßigen Gange, bei kleinen Schulen durch den Localschulinspector und bei größern durch den Director (Rector, Inspector

Oberlehrer, Vorsteher), die Inspection im engern Sinne des Worts, wovon in diesem Artikel zu sprechen ist. (Vergl. den Art. Director, Bd. II., S. 6.)

Der Director soll auf den in der ganzen seiner Leitung unterstellten Schule herrschenden Geist bestimmend einwirken; er hat sie der Behörde und dem Publicum gegenüber zu vertreten; er ist der erstern für Erreichung des Zweckes der Anstalt, sowie für Ausführung der an die Anstalt ergangenen Verfügungen verantwortlich; er hat den einzelnen Lehrern ihre Functionen zu überweisen; er hat ihre Thätigkeit zu einer einheitlichen, sich gegenseitig ergänzenden zu gestalten; er hat darüber zu wachen, daß jeder ihm zur Aufnahme in die Schule anvertraute Schüler in derselben diejenige Ausbildung empfängt, welche die Eltern dort in Uebereinstimmung mit dem Zwecke der Schule für ihn suchen. Alle diese Verpflichtungen zu erfüllen, ist er nicht im Stande, wenn er sich nicht in steter, bis ins einzelne gehender Bekanntschaft mit der ganzen Schulthätigkeit erhält und wenn er nicht jeden Schüler sorgsam beobachtet, mit Einem Worte, wenn er nicht unabläßig selbst sieht und sich, so viel als möglich, aus eigener Anschauung seine Urtheile über die Lehrer und ihre Wirksamkeit sowie über die Schüler bildet. Das unentbehrliche Mittel hiezu ist eben die Inspection im engern Sinne des Worts. Worauf es bei ihr ankommt, ergiebt sich nach dem Gesagten von selbst. Wir fixiren die Hauptpuncte in Folgendem:

Die Inspection soll 1) zur Controle für die an der Schule wirkenden Lehrer dienen, die Pünctlichkeit, welche sie in der Ausübung der ihnen übertragenen Functionen an den Tag legen, überwachen und, wo es noth thut, zu solcher Pünctlichkeit anhalten. Es handelt sich hier vor allem um den rechtzeitigen Beginn und Schluß der Stunden und darum, daß jede einzelne Stunde für den vom Lectionsplane vorgeschriebenen Zweck benutzt wird, daß der Lehrer nicht unvorbereitet in die Stunde kommt, die von ihm zu corrigirenden Arbeiten zur festgesetzten Zeit zurückgiebt, in den bestimmten Fristen neue Aufgaben stellt u. s. w. Es handelt sich mit einem Worte um die äußere Pflichterfüllung. — Der Inspicient soll 2) die Art des Unterrichts beobachten, um sich zu überzeugen, ob Lehrgang und Methode den Anforderungen des Lehrplans und dem Standpuncte der Schüler entsprechen, der Lehrton der rechte ist, ob die häuslichen Aufgaben nach Inhalt und Umfang zweckmäßig sind und von dem Lehrer bei der Correctur richtig behandelt werden, und ob und wie weit sich der Lehrplan in der Praxis bewährt. In gleicher Weise muß die Inspection 3) den Geist beobachten, in welchem Regierung und Zucht ausgeübt werden, ob dieser Geist trotz der Verschiedenheit der Lehrer ein einheitlicher ist, ob auf die Individualität der einzelnen Schüler die nöthige Rücksicht genommen wird, auf welche Mängel die Aufmerksamkeit des Lehrercollegiums zu lenken ist, ob die hinsichtlich der Schulzucht angenommenen Grundsätze befolgt, ob die Disciplinargesetze streng und im rechten Geiste zur Ausführung gebracht werden, ob und wie die Lehrer auch außer den Unterrichtsstunden auf ihre Schüler einzuwirken suchen.

In allen drei bis jetzt besprochenen Beziehungen ist die Inspection namentlich auf die Thätigkeit der Lehrer gerichtet. Sie soll aber 4) auch ein auf Beobachtung und Erfahrung beruhendes Urtheil über den Stand der Schule im ganzen, wie über die intellectuelle und sittliche Entwickelung der einzelnen Schüler vermitteln. Der Vorstand einer Schule muß zu den Berathungen über die Censuren und Versetzungen so viel als möglich ein eigenes Urtheil mitbringen; er muß stets im Stande sein, den Eltern auf die Frage, wie es mit ihren Kindern stehe, wenigstens im allgemeinen nach eigener Ueberzeugung zu antworten.

Von den im Vorstehenden aufgezählten vier Aufgaben der Inspection ist es die erste, welche vielfach angefochten wird und derentwegen man „das viele Inspiciren" oft als schädlich für die Auctorität und für die freudige und gedeihliche Wirksamkeit der Lehrer bezeichnet. Ein Director, sagt man, müße seinen Lehrern stets Vertrauen beweisen, eine solche Controle aber gehe aus Mistrauen hervor und durch dieses werde jedes collegialische Einvernehmen gestört; ein Director habe wichtigere Dinge zu thun,

als seine Collegen polizeimäßig zu überwachen. So wahr vieles davon an sich auch sein mag, darf man denn doch nicht vergessen, daß es leider auch Lehrer giebt, die der Ueberwachung nicht entbehren können, welche sich nie sicher fühlen dürfen vor dem unvermuthet eintretenden Inspector. Ihnen gegenüber bleibt jene verhaßte Controle einmal nothwendig, obwohl es sich von selbst versteht, daß sie in jedem Fall human und auf eine Weise, die jede Bloßstellung vor den Schülern vermeidet, zu üben ist, damit sie durch Untergrabung der bei Lehrern der bezeichneten Art an und für sich nicht großen Auctorität nicht mehr schade als nütze. Dem pünctlichen, gewissenhaften Lehrer gebe man um so unzweideutigere Beweise des Vertrauens und zeige ihm bei den aus andern Gründen nöthigen Inspectionen, daß man nicht komme, um den Lehrer zu controliren, sondern um sich die Kenntnis vom Standpuncte der Classe und ihrer einzelnen Schüler zu verschaffen, ohne welche man weder für das Thun und Treiben der Anstalt verantwortlich, noch an der Vervollkommnung derselben thätig sein kann. Während bei den Lehrern, welche hinsichtlich ihrer äußern Pflichterfüllung controlirt werden müßen, häufige, kurze Besuche mitten im Unterrichte nothwendig sind, werden bei den vertrauenswürdigen seltnere, vielleicht in gewißen Zeiträumen wiederholte, längere, oft auch ganze Unterrichtsstunden hindurch dauernde vorzuziehen und die der Schüler wegen außerdem unerläßlichen öfteren Besuche der Classe mehr in die Pausen zwischen den einzelnen Lectionen zu verlegen sein. Während jene Controlbesuche unvermuthet kommen müßen, mögen die sonstigen Inspectionen auch vorher dem Lehrer angekündigt werden, obgleich dies stets zu thun schon darum nicht räthlich sein dürfte, weil es den Schülern nicht entgehen würde, ob der Director unvorhergesehen, oder nach vorhergegangener Ankündigung kommt, und weil sie darauf auch ihrerseits einen Unterschied zwischen den Lehrern begründen könnten.

Regeln für die Art des Inspicirens werden sich nicht leicht geben lassen. Vor allem kommt es darauf an, daß der Zweck der Inspection im Auge behalten wird. Uebrigens ist, wie man von jedem Lehrer pädagogischen Takt verlangen muß, ein unerläßliches Erfordernis eines Directors der Directorialtakt, und dazu gehört namentlich auch der beim Inspiciren zu beweisende. Bei einem Director, der diesen Takt besitzt, werden einerseits die Lehrer in den Inspectionsbesuchen keine lästige Vielherrscherei, sondern eine Förderung ihres Strebens erblicken, und andererseits die Schüler nicht an die Unterordnung des Lehrers unter den Director erinnert werden, sondern beide als Collegen erkennen, die vereint, jeder den andern nach seiner Stellung unterstützend, an Einem Werke arbeiten.*)

H. Kern.

*) Die Unerläßlichkeit der Inspection ergiebt sich im allgemeinen aus der Unvollkommenheit der menschlichen Natur, welcher auch die Lehrer unterliegen, für größere Anstalten aber insbesondere aus der Betrachtung, daß, wo eine Mehrheit von Kräften zusammenwirken soll, ein Regulator nothwendig ist. Eine Schulanstalt ist aber etwas anderes als eine Maschine; so muß auch der Regulator seine Aufgabe anders als mechanisch auffassen, er muß wissen, daß der erziehende Unterricht die freie Einwirkung einer ganzen Persönlichkeit auf werdende, in der Bildung begriffene Persönlichkeiten in sich schließt, daß also der Entwicklung dieser persönlichen Einwirkung Raum zu lassen ist, soweit der Zweck und die Ordnung des Ganzen es verstattet. So gilt es denn für den Inspector, das Zuviel und das Zuwenig zu vermeiden, vor Laxheit, aber auch vor Pedanterie sich zu hüten, wachsam zu sein, aber auch die erforderliche Höhe und Weite des Standpuncts sich zu bewahren und mehr auf den Geist, als auf die Form zu sehen. — Für den Localschulinspector gilt im ganzen das Gleiche wie für den Director, nur daß bei ihm als eine unerläßliche Bedingung seines Einflusses, die sich bei jenem doch noch mehr von selbst versteht, das hervorzuheben ist, daß er seine Berechtigung zur Inspection nicht bloß aus seiner amtlichen Stellung ableiten darf, sondern durch überlegene Einsicht und Tüchtigkeit erweisen muß, und daß er nur insoweit, als er das Letztere thut, in das Innere mit Erfolg eingreifen kann. Die Localschulinspection auf dem Lande muß auch noch anderes in ihren Bereich ziehen, als die einer größern Anstalt, insbesondere die Ueberwachung des Schulbesuchs, worüber auf den Artikel „Schulversäumnisse" zu verweisen ist. Die Schulverwaltungen haben insgemein für die mit der

II.*) **Inspection** im engeren Sinne des Worts (im Unterschied von Schulregiment) ist die specielle Aufsicht, welche entweder der Vertreter der Localschulbehörde bei kleineren Schulen oder in größeren Anstalten der Director sowohl über die Lehr- und Lernthätigkeit in denselben als über die dabei eingehaltene Disciplin zu führen und auszuüben hat.

Es liegt in der Natur der Sache, daß die Inspection im ersteren Falle mehr äußerlicher Art ist: sie wird sich zumal da, wo der Vertreter der Localschulbehörde entweder nicht selbst innerhalb des Faches steht oder dem größeren Theile seiner Thätigkeit nach einem andern amtlichen Organismus angehört, mehr bloß beziehen auf das Einhalten der äußern Schulordnung und des regelmäßigen Ganges der Schulthätigkeit, auf eine allgemeine Kenntnis von der Art und Weise des Lehrens, von der Stufe, auf welcher die Schüler stehen, der Disciplin, welche in der Schule gehandhabt wird. Einer positiven Einwirkung auf Lehrer und Schule wird sie sich um so mehr zu enthalten haben, als die eigentliche Anweisung und Anordnung nur der höheren Behörde zukommt.**)

Ganz anders als ein solcher Inspector zu seinen Schulen, steht ein Director zu seiner Anstalt, zu Schülern wie zu Lehrern. Schon deswegen, weil er selbst Lehrer ist und zwar wohl meist in den obersten Classen und in den wichtigsten Fächern, in welchen sich Zweckmäßigkeit und Unzweckmäßigkeit des früheren Unterrichts am fühlbarsten erkennen lassen und ein energisches Rückwärtswirken am dringendsten fordern, ist sein Verhältnis zu beiden ein viel näheres und unmittelbareres. Aber auch abgesehen hievon besteht ja seine Aufgabe nicht bloß in der Aufrechthaltung officiell festgesetzter oder traditionell bekannter Normen, sondern er ist in den Augen des Publicums und der Behörde für das Gesammtresultat des in seiner Anstalt gegebenen Unterrichts unmittelbar verantwortlich, er repräsentirt ihnen gegenüber in gewißem Sinne die ganze Anstalt selbst. Sein Amt ist nicht bloß ein äußerlich bestimmtes, es ist wesentlich confidentieller Natur. Ihm liegt es ob, die ganze Anstalt zu beleben und ihr seinen Geist einzuhauchen, und je mehr es ihm gelingt, derselben das Gepräge seiner Individualität aufzudrücken, desto besser und vollkommener genügt er seiner Aufgabe. Daraus folgt von selbst, daß alles in der Anstalt bis aufs Kleinste herab ein unmittelbares Interesse für ihn hat, daß es für ihn von der größten Wichtigkeit ist, von allem so viel möglich unmittelbare Kenntnis zu erhalten. Dazu kommt aber noch weiter die vielgliedrige Organisation unserer höheren Anstalten, welche nothwendig einen vermittelnden, ausgleichenden und einigenden Factor verlangt. Die centrifugalen Elemente, welche in der Beschränkung eines Lehrers auf Eine Classe oder auf Ein Fach gegeben sind und welche nicht selten aus Mangel an Uebersicht über das Ganze zum Schaden desselben sich geltend machen, bedürfen nothwendig ein Gegengewicht. Man kann sagen, dies sei in den Lehrerconventen gegeben. Zum Theil, ja; aber es ist bekannt, wie die individuellen Verschiedenheiten der Ansichten nur zu oft auch in diese übergehen und nicht selten entweder keine Ausgleichung oder nur eine äußerliche, formelle, keine innere und wirkliche gefunden wird. Und wenn auch die Gesammtheit der Lehrer über Methode, Lernziel

Ausführung der Inspection betrauten Stellen Anweisungen erlassen; wir verweisen beispielsweise auf die Instruction für die Geistlichen in der preußischen Provinz Schlesien, Rönne I, 347 ff. Württembergische Amtsinstruction für die evang. Geistlichkeit vom 20. Febr. 1827, §. 8. Oldenburgische Instr. für d. Landprediger als Schulinspectoren vom 4. Oct. 1837. Allg. Schulz. 1840, Nr. 96. Vergl. die umfassende Abhandlung über die Schulaufsicht des Ortspfarrers in Kirsch, Volksschulrecht II., 460—479. Die Red.

*) Der Standpunct dieses Artikels ist etwas verschieden von dem des vorhergehenden, weshalb ihn eben die Red. neben diesem aufnahm. Die Red.

**) Nach Umständen jedoch kann sich die Sache auch anders gestalten, z. B. wenn sämmtliche Schulen einer Stadt einem Schulinspector von Fach zur Ueberwachung und Leitung unterstellt sind. Hier wird die Thätigkeit des Inspicienten selbstverständlich derjenigen ganz nahekommen, welche ein Director an der ihm anvertrauten Anstalt zu üben hat.

jeder Classe, Lehrbücher ꝛc. einig geworden ist, so zeigen sich doch infolge der Verschiedenheit der Individualitäten in Behandlung von Schülern und Lehrgegenständen noch so viele Divergenzen, ja Widersprüche, daß dadurch das Erreichen eines harmonischen Gesammtresultats entweder gehindert oder doch beeinträchtigt erscheint. Diese kennen zu lernen und zu heben, ein harmonisches Ineinandergreifen der verschiedenen Lehrkräfte anzubahnen, worin eine Grundbedingung des Gedeihens einer Anstalt liegt, dies ist wesentlich Sache des Directors, Sache seiner persönlichen Einwirkung auf Lehrer und Schüler, Sache seiner unausgesetzten speciellen Inspection, und diese Erkenntnis ist es, in der dem Director von der Behörde nicht nur die unausgesetzte Inspection zur Pflicht gemacht, sondern auch in Beziehung auf Anweisung und Anordnung gegenüber von den einzelnen Lehrern ein weit größerer Spielraum gegeben ist, als dem außerhalb der Schule stehenden Inspector. Er steht in seiner Inspection dem einzelnen Lehrer nicht bloß als übergeordneter Beamter, sondern als Repräsentant der ganzen Anstalt gegenüber.

Gegenüber von dieser Auffassung werden die Einwürfe derer, welche in der Inspection durch den Director oder in der persönlichen Einmischung desselben in die Lehrthätigkeit der einzelnen Lehrer nur eine unfruchtbare, hemmende Belästigung der letzteren sehen und sie deswegen entweder ganz aufgehoben oder doch wesentlich beschränkt wissen wollen, sich als unhaltbar erweisen. Daß ein Vorstand dabei große und schädliche Misgriffe machen kann, ja daß kein Theil seines Berufes mehr Takt und Unbefangenheit verlangt, soll nicht geläugnet werden. Aber überall wird eine unbefangene Betrachtung zeigen, daß alle Einwürfe entweder nur halb richtig sind, oder daß sie bloß die Person, nicht die Sache selbst treffen, und daß diese Thätigkeit des Directors, wenn sie richtig ausgeübt wird, nicht bloß im Interesse der Sache und der Anstalt, sondern auch im wohlverstandenen Interesse der Lehrer selbst liegt. Es werde mit der Inspection, sagen manche, leicht dem Rechte der Individualität zu nahe getreten. Es ist damit ein äußerst wichtiger Punct berührt. Wollte man dem Lehrer überall vorschreiben, was und wie er lehren, wann und wie er strafen oder belohnen oder übersehen solle, gewiß, man würde damit das eigentliche Wesen der Schule vernichten. Ihr Hauptzweck ist ja, im Schüler die Kraft individuellen Empfangens zu wecken. Nur dann aber wird dieser Zweck erreicht, nur dann kann der Geist des Lehrers belebend auf den des Schülers wirken, wenn jenem Freiheit des Geistes und Freiheit der Wirksamkeit soweit es möglich ist, zugestanden wird. Es muß alles individuell gerichtet sein, was individuell soll empfangen werden. Und für eine ganze Anstalt wird nichts ersprießlicher sein, als unter ihren Lehrern möglichst viele individuelle Verschiedenheiten zu haben; denn in der mannigfaltigen Einwirkung verschiedener Naturen auf die Zöglinge liegt das beste Mittel gegen einseitige Dressur und maschinenmäßige Behandlung. Aber so gewiß dies alles ist, so sicher ist auch, daß das Recht der Individualität seine natürliche Schranke hat in dem der anderen Individuen, neben die man gestellt ist und mit denen man zusammenzuwirken hat, und an dem Gesammtzweck der Anstalt, welcher man dient, und es ist dies um so wichtiger, je mehr die Erfahrung lehrt, daß Beschränkung individueller Ansichten, Resignation und Unterordnung unter ein Ganzes eben keine hervorstechende Eigenschaft des Lehrerstandes ist.

Aber wenn man auch die Nothwendigkeit der Ueberwachung, der Controle, der persönlichen Einwirkung des Directors zugebe, die Anwesenheit desselben beim Unterrichte sei unbequem selbst für den pflichttreuen, seines Gegenstandes vollkommen mächtigen Lehrer, sie wirke beengend und lasse die Thätigkeit des Lehrers in seiner Classe nicht immer so erscheinen, wie sie wirklich sei, und dazu werde dadurch die Auctorität des Lehrers in den Augen der Schüler beeinträchtigt. Das Erstere ist vollkommen richtig. Von Friedrich Jacob, dem Director des Catharineums in Lübeck, z. B. sagt Classen (Friedrich Jacob, Director des Catharineums in Lübeck, in seinem Leben und Wirken dargestellt von J. Classen. S. 58.): „er kannte die störende Einwirkung eines fremden

Elementes auf seine ganze Haltung so sehr, daß er mir meine Bitte, zu meiner Belehrung seinen Unterrichtsstunden in den lateinischen Stilübungen anwohnen zu dürfen, mit der Bemerkung ablehnte: er würde es nicht gerne sehen, weil er nicht ganz unbefangen sein würde," und ich selbst kannte einen sehr geschickten und durchaus pflichttreuen Lehrer, der mir gestand, daß er beim Eintritt des Directors in seine Classe eine solche Beengung, solches Herzklopfen fühle, daß es ihm unmöglich sei, unbefangen im Unterricht fortzufahren. Allein dies alles hebt die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit solcher Besuche nicht auf, denn fürs erste sind solche leichtbefangene, schüchterne Naturen doch wohl selten, fürs andere wird wohl kein Vorstand so unbillig sein, sein Urtheil über die ganze Thätigkeit eines Lehrers bloß von dem gelegentlichen Einblick in einige Unterrichtsstunden abhängig zu machen, zumal wenn er, wie er soll, die Eigenthümlichkeit der Einzelnen kennt. Wie aber durch die Anwesenheit des Directors in den Unterrichtsstunden, welche ja nichts anderes ist, als die Geltendmachung eines an und für sich bestehenden, den Schülern wohl bekannten Verhältnisses, die Auctorität des Lehrers irgend beeinträchtigt werden soll, ist schwer einzusehen. Die einzige Wirkung auf die Schüler kann doch wohl nur die sein, daß, wenn anders der Lehrer sich gehörig benimmt, durch das Bewußtsein, daß der Director ihren Leistungen eine unmittelbare Beachtung und Theilnahme zuwendet, die besseren der Schüler sich angeregt und aufgemuntert, die schlechteren sich beschämt fühlen. Bei Collisionen aber vollends mit Schülern und Eltern von Schülern, wie sie sich wohl von Zeit zu Zeit ergeben, wird die Auctorität des Lehrers eine viel gewichtigere und entscheidendere sein, wenn sie sich stützt auf die Auctorität des durch eigene Einsichtnahme mit dem Stande der Sache bekannt gewordenen Directors. Ueberhaupt darf man nicht außer Acht lassen, daß jeder Lehrer in seinem Wesen und Wirken mehr oder weniger der Beurtheilung seiner Schüler und durch sie des Publicums unterliegt, und daß sich bald über jeden ein öffentliches Urtheil bildet, das in den meisten Fällen zur Kenntnis der Behörden gelangt. Da findet nun gegen eine unbillige Beurtheilung von Seiten des Publicums und oft auch der höheren Behörde der Lehrer den einzigen Schutz in dem auf genaue Inspection gegründeten Urtheil des Directors.

Zu den äußeren Mitteln, wodurch die Inspection zu führen und auszuüben ist, gehört fürs erste die regelmäßig wiederholte Einsichtnahme der Lectorbücher oder Schuldiarien, welche ein treues Bild der Vorkommnisse in jeder Classe geben müßen, in denen das in jeder Lehrstunde absolvirte Pensum, Lob, Tadel und Strafe der Schüler enthalten sein soll; ferner der schon im Obigen theilweise besprochene Besuch der Unterrichtsstunden in den einzelnen Classen*) zu dem Behuf, die Unterrichtsweise der betreffenden Lehrer, den Standpunct der Classe, die einzelnen Schüler kennen zu lernen und in einer darüber mit dem Lehrer eingeleiteten Besprechung über einzelne wichtigere Puncte sich zu verständigen; endlich die Durchsicht der schriftlichen Arbeiten, welche um so genauer sein muß, da gerade die schriftlichen Arbeiten als die Proben selbständiger productiver Thätigkeit des Schülers von besonderer Wichtigkeit sind und da in diesem Kreise besonders Gleichartigkeit der Behandlung durch die verschiedenen Classen hindurch höchst wesentlich für das endliche Resultat ist, und zwar ist dabei gleichmäßig die Art der Correctur wie die Wahl der Themen und die Uebersetzung des Lehrers ins Auge zu fassen.

Was endlich die Art betrifft, wie die Inspection zu führen ist, den Geist, in dem der Director sie zu halten hat, so ist klar, daß dies ein Punct ist, wo die Einhaltung

*) Ueber die Frage, wie oft diese Besuche zu machen und wie es mit ihnen zu halten sei, läßt sich nicht wohl eine allgemeine Norm geben. Der oben erwähnte Director Friedrich Jacob wohnte grundsätzlich nie der Unterrichtsstunde eines Lehrers bei, während Spillele (A. G. Spillele nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von L. Wiese. Berlin 1842.) während der Schulstunden fortwährend die Runde durch alle Classen machte. Das Richtige wird wohl in der Mitte liegen; übrigens wird jeder Vorstand es so halten, wie er seinen Zweck am besten erreichen zu können glaubt.

der rechten Grenze zwischen Heilsamem und Schädlichem die größten Schwierigkeiten hat, daß die Gefahr überaus nahe liegt, ebenso durch Eifer und Strenge wie durch Milde und Nachsicht zu schaden und durch einen Fehlgriff andern und sich selbst eine Blöße vor den Schülern zu geben. Bestimmte Regeln lassen sich hier nicht geben: im allgemeinen wird auch hier das maßgebend sein, was in dem Artikel „Director" über das Verhältnis desselben zu den untergebenen Collegen gesagt worden ist. Vor allem ist eine gedeihliche Führung der Inspection dadurch bedingt, daß der Director von vorneherein sich zu den Collegen in ein freundschaftliches, collegialisches Verhältnis zu setzen weiß, so daß alles, was er in dieser Richtung sagt, ihnen nicht als amtlich vorgeschrieben, sondern als Rath und Anleitung im Interesse gemeinschaftlichen Wirkens erscheint. Im Interesse der Sache muß womöglich alles vermieden werden, was den Schein gibt, als wolle er in ein rein sittliches Verhältnis die äußere Subordination eines Rechtsverhältnisses einmischen. Nur in den seltensten Fällen wird er seine amtliche Auctorität geltend machen dürfen, in den meisten wirke er durch sein sittliches und intellectuelles Uebergewicht. Vor allem komme er den Collegen mit Vertrauen entgegen. Mistrauen entfremdet am meisten und macht gedeihliches Zusammenwirken geradezu unmöglich. Vertrauen gewinnt und wird, wenn auch hie und da, doch selten getäuscht werden. Tadel werde stets in unbefangener, freundlich humaner Weise ausgesprochen. Ueber Unwesentliches wird besser geschwiegen, nichts verdrießt mehr als unnöthiges Mäkeln und Nergeln an Kleinigkeiten. Ist man genöthigt, strenge Forderungen zu machen, so zeige man vorher, daß man gegen sich selbst noch strenger ist. Strenge gegen andere rechtfertigt sich am besten durch Strenge gegen sich selbst. Besonders vermeide man den Schein, als table man bloß, um sich als den Besserwissenden erscheinen zu lassen. Ueberall sei sichtbar, daß man nur im Interesse der Sache redet und handelt. Dabei darf nicht fehlen die Klugheit, daß man die einzelnen Individualitäten jede in der entsprechenden Weise, daß man insbesondere den Spröden und Empfindlichen mit weiser Beschränkung behandle.

Uebrigens hängt das, daß die Inspection eine gedeihliche Frucht trage, keineswegs bloß von der Person und der Wirksamkeit des Directors ab: vielmehr kommt eben so viel darauf an, daß die untergebenen Lehrer in richtiger Würdigung ihrer und seiner Aufgabe ihm entgegenkommen, in würdiger Freimüthigkeit sich mit ihm auseinandersetzen, zum Heil und Segen des Ganzen eine Verständigung mit ihm erstreben und nicht durch Empfindlichkeit und Sprödigkeit seine schwierige Aufgabe noch schwieriger machen. Erst das verständige Zusammentreffen beider giebt die sichere Gewähr des Nutzens und Segens für das dem Director mißliche, den Lehrern unbequeme Geschäft der Inspection.

Holzer.

Inspectoren, Schüler als Inspectoren, s. Alumnate (S. 75).

Instituts- und Familienerziehung. Nach dem, was, namentlich in den Artikeln „Alumnat" und „Erziehungsanstalten" mit besonderer Beziehung auf die wirklich vorhandenen Institute solcher Art, über diesen Gegenstand bereits vom historischen und technischen Standpuncte aus gesagt worden ist, kann es in diesem Artikel vorzugsweise nur um den Versuch sich handeln, das Verhältnis von Instituts- und Familienerziehung aus der Natur der Sache selbst zu begründen.

Wenn der Apostel Paulus sagt (Ephes. 6, 2): „Ihr Väter, ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" — ihr Väter, nicht: ihr Lehrer (W. J. Thiersch Christliches Familienleben, S. 88 f.), so weist er uns mit diesen Worten dahin, wo wir die eigentliche, naturgemäße Stätte der Erziehung zu suchen haben, auf die Familie. Der hier auf der natürlichen Abhängigkeit des Kindes von den Eltern ruhende Einfluß der Auctorität des Vaters und der Liebe der Mutter; die erziehende Wechselwirkung der durch Brüder und Schwestern vertretenen verschiedenen Geschlechter; die neidlose Anerkennung der ihren Leistungen entsprechenden Vorrechte anderer, woran das Kind im Verhältnisse zu seinen älteren Geschwistern, die liebevolle Dienstleistung, woran es den

jüngeren gegenüber sich gewöhnt; die bei aller natürlichen Gebundenheit große Beweglichkeit, welche der Individualität gestattet, wie die sorgfältige Beobachtung und Berücksichtigung, welche ihr gewidmet werden kann, und die damit zusammenhängende Entwicklung des Gemüthslebens — alle diese Vortheile der Erziehung in der Familie können durch keine andere Verbindung ersetzt werden, ja der Segen des Familienlebens ist so groß, daß man selbst da, wo es in Ueppigkeit und Weltsinn, oder in Dürftigkeit und Roheit vielfältig verkommen ist, und wo es darum in vieler Beziehung offenbar ungünstig auf die Kinder einwirkt, dennoch Bedenken tragen muß, ob es wohl gethan ist, die Kinder aus dem Leben mit ihrer Familie völlig herauszunehmen. Andererseits aber gehört der Mensch doch auch der Familie nicht allein an; sondern wie die Familie selbst nur ein kleinerer Organismus ist in dem größeren des Staates und der Gesellschaft, so ist auch der einzelne Mensch bestimmt, als ein selbständiges und lebendiges Glied in diese größeren Gemeinschaften einzutreten, und er muß auf diese seine Bestimmung in Zeiten vorbereitet werden. Dazu nun reicht die Familienerziehung nicht aus. Das Kind muß sich gewöhnen, auch die Auctorität solcher anzuerkennen, zu welchen es nicht in dem Verhältnisse natürlicher Abhängigkeit steht; empfangend und mittheilend auch mit solchen zu leben und sich zu vertragen, mit welchen es nicht durch das Band natürlicher Verwandtschaft verbunden ist; und sein Gesichtskreis muß sich über die beschränkte Sphäre des elterlichen Hauses hinaus erweitern. Auch genügen, um dieses alles zu bewirken, nicht die zufälligen Berührungen mit der Gesellschaft in weiterem Kreise; sondern es muß diese in einer die festen Ordnungen des Staats und die feste Sitte des geselligen Lebens gewißermaßen vorbildenden und doch dem kindlichen Auffassungs- und Leistungsvermögen entsprechenden Weise als geordnete Gemeinschaft dem Zöglinge geflissentlich entgegengebracht werden. Diese Forderung erfüllt die Schule und dadurch sorgt sie dafür, daß der innige Familiensinn nicht in kurzsichtige und engherzige Familienbeschränktheit ausartet, daß neben dem Rechte der Individualität, welches vorzugsweise im häuslichen Leben seine Pflege findet, auch deren Pflicht gegen die Gesammtheit zur Anerkennung komme, und daß neben der Entwicklung des Gemüthslebens auch die Erkenntnis erweitert und in der Lösung mannigfaltigerer Aufgaben und im Kampfe mit kräftigerem Widerstande auch der Wille geübt werde. So betrachtet, erscheint der Eintritt des Kindes in die Schule nicht als eine traurige Nothwendigkeit, zu welcher man sich entschließen muß, weil die Eltern nicht die Zeit oder nicht die Fähigkeit haben, die Erziehung innerhalb der Familie selbst zu vollenden; sondern die Schule tritt als eine durch die Natur der Sache geforderte, an sich selbst nothwendige und wesentliche Ergänzung der Familienerziehung zur Seite. Und zwar am vollständigsten die öffentliche Schule im strengen Sinne, d. h. die, welche von dem Staate gegründet ist und unterhalten und geleitet wird; denn diese vertritt auch am besten die feste Ordnung der staatlichen Gemeinschaft, für welche der Zögling vorbereitet werden soll, und indem ihre Lehrer hinlängliche Freiheit haben, um auf die Wünsche der Eltern und auf besondere Bedürfnisse der Kinder jede billige Rücksicht zu nehmen, vor dem hemmenden Einflusse unbilliger Ansprüche aber, welchen die Privatschule sich niemals vollständig zu entziehen vermag, gesichert sind, wohnt ihr zugleich eine eigenthümliche Triebkraft bei, welche Privatschulen nicht in sich besitzen (Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen §. 334).

Eine solche Ergänzung von Familie und Schule bietet nun aber auch in allen normalen inneren und äußeren Zuständen nicht bloß das für die Erziehung Nothwendige, sondern auch das dafür Nützliche so vollständig dar, daß, abgesehen von dem Unterrichte in Künsten und technischen Fertigkeiten, selbst der nachhelfende Privatunterricht, wenn nicht ein aus besonderen Umständen hervorgehendes dringendes Bedürfnis darnach vorliegt, vermieden werden sollte. Für die Zöglinge, welche in dem Kreise des einfachen Betriebes des Landbaues und der Gewerbthätigkeit stehen und darin ihren künftigen Beruf finden sollen, sind die äußern Bedingungen für jene normale Ergänzung von Familie und Schule in jedem Dorfe geboten, welches eine Volksschule besitzt. Dem

Bedürfnisse der für eine zusammengesetztere Berufsthätigkeit innerhalb des arbeitenden Standes, oder für den gelehrten Stand bestimmten Zöglinge zu dienen, werden in jeder größeren Stadt die erforderlichen Realanstalten und Gymnasien vorhanden sein; hat der Staat nicht dafür gesorgt, oder thun seine Anstalten nicht gehörig ihre Schuldigkeit, so treten zu mehr oder weniger ausreichendem Ersatz des Fehlenden die entsprechenden Privatschulen hervor. Mit der normalen wechselseitigen Ergänzung von Schule und Haus sich nicht zu begnügen und das Kind dem durch nichts zu ersetzenden Segen des Familienlebens zu entnehmen, ist unter solchen Umständen eine äußere Nöthigung noch nicht vorhanden. Diese tritt erst dann ein, wenn Eltern, deren Kinder den Unterricht von Anstalten, wie die zuletzt genannten, bedürfen, von diesen zu weit entfernt, auf dem Lande wohnen. In solchen Fällen fragt es sich nun, ob die Familie versuchen soll, den fehlenden Schulunterricht selbst zu ersetzen und die Schule gleichsam in sich aufzunehmen; oder ob umgekehrt die Schule passender dasjenige Familienleben, in welches das Kind aus dem elterlichen eintritt, in ihre Nähe zieht, oder geradezu selbst unternimmt, ihm das elterliche Haus zu ersetzen: denn daß der Zögling ganz ohne die heilsame Zucht eines Familienlebens, oder wenigstens einer nicht bloß in den Schulstunden, sondern auch in seinem übrigen Leben auf ihn einwirkenden väterlichen Auctorität existire, das setzt eine Selbständigkeit voraus, wie sie nur da vorhanden ist, wo eigentlich die Erziehung im engeren Sinne ihr Werk bereits beendigt hat. Da nun der eigentliche Schwerpunct der Erziehung doch in der Familie liegt, so scheint jene erste Auskunft am nächsten zu liegen, wonach man also den Schulunterricht und den pädagogischen Einfluß des Lehrers in die Familie hereinzuziehen sucht. Es entsteht so die Hofmeistererziehung. Aber ganz abgesehen davon, daß nur in den wenigsten Fällen ökonomische und sonstige Verhältnisse den Familien gestatten, diese Auskunft zu treffen, so ist es auch unter den günstigsten Verhältnissen sehr schwer, den richtigen Mann zu finden; es ist für die Vielseitigkeit der Entwicklung des Zöglings nachtheilig, fortwährend nur dem Einflusse eines und desselben Lehrers ausgesetzt zu sein; es ist für das einzelne Kind ermüdend und erschöpfend, wenn es, sei es auch nur für wenige Stunden des Tags, von dem Lehrer fortwährend in Athem gehalten wird, ohne von Mitschülern abgelöst zu werden; und das Schlimmste ist, daß ihm die vorbereitende Uebung, in einer größeren Gemeinschaft zu leben, entgeht. Wenn nun in den meisten Fällen der zuerst angedeutete Grund Anlaß geworden ist, daß man die entgegengesetzte Auskunft vorzog und das Kind lieber dem elterlichen Hause entnahm, so muß man aus den zuletzt angeführten Gründen anerkennen, daß auch in diesem Falle die Noth zur Tugend geworden ist. Das Natürlichste ist nun, das Kind einer tüchtigen Familie zu übergeben, deren Stellung und Lebensweise der des elterlichen Hauses ähnlich ist, und es hat dieses nicht bloß vor dem eigentlichen Kosthause, welches darauf eingerichtet ist, mehreren Zöglingen, die in dem gleichen Falle sind, Wohnung und Kost zu geben, den Vorzug, weil hier auch bei dem besten Willen der pädagogische Gesichtspunct zu leicht hinter den ökonomischen zurücktritt; sondern wir nehmen keinen Anstand, für einen sonst wohlgearteten Knaben jenes Verhältnis selbst dem Leben in dem Hause des Directors oder eines andern Lehrers der Schule, welche er besucht, vorzuziehen, weil nur unter besonders günstigen Bedingungen die an sich ebenso heilsame, als natürliche Scheu vor dem Lehrer die wünschenswerthe Unbefangenheit der Bewegung des Kindes in der Familie nicht beeinträchtigen wird. Anders stellt sich die Sache, wenn der Zögling eine strengere und sorgfältigere pädagogische Leitung und Ueberwachung bedarf. In diesem Falle gehört er unter die Leitung eines Mannes von pädagogischer Bildung und Erfahrung, eines Pädagogen von Fach; und da sich nicht immer Gelegenheit finden wird, ihn bei Directoren oder Lehrern in der angegebenen Weise unterzubringen, auch deren gehäufte Berufsthätigkeit, oder die Ueberfüllung der öffentlichen Schule der erforderlichen Ueberwachung im häuslichen Leben und in den Lehrstunden hinderlich sein kann, so treten für solche Fälle sachgemäß Privaterziehungsinstitute ergänzend

ein, welche Schule und Familie vollständig verbinden, indem sie sämmtliche Schüler als Glieder in die so erweiterte Familie des Directors aufnehmen, wenigstens auf dieser Verbindung wesentlich beruhen, mögen sie auch einzelnen Hospitanten in größerer oder geringerer Zahl die Theilnahme an den Unterrichtsstunden des Instituts gestatten. Einem solchen Institute den Zögling zu übergeben, wäre diesemnach eine wirkliche Nöthigung nur da vorhanden, wo die Familie sich zu schwach fühlt, die Erziehung eines Kindes zu handhaben, zumal wenn dieses in Folge seines Naturells oder einer vorausgegangenen verkehrten Behandlung der pädagogischen Einwirkung besondere Schwierigkeiten entgegensetzt, und wo es nicht möglich ist oder nicht als ausreichend erscheint, es in der oben angegebenen Weise in der Familie eines Lehrers unterzubringen. Und in der That lehrt die Erfahrung, daß gerade Kinder von solcher Art zu den Zöglingen der Privatinstitute ein sehr bedeutendes Contingent liefern, wenn es auch in der Natur de Sache liegt, daß ihnen — und gewiß in den meisten Fällen in überwiegender Mehrzahl — solche sich anschließen, bei welchen die äußere Möglichkeit, auf andere Weise für sie die Verbindung zwischen Schule und Haus herzustellen, gefehlt hat, oder welche die Unzulänglichkeit der öffentlichen Schule, nicht bloß in Beziehung auf Erziehung, sondern auch auf Unterricht, dem Privatinstitute zuführt. Einzelne wird auch immer der — leider häufiger, als man denken sollte, vorkommende — klägliche Hochmuth mancher Glieder der Adels- und Geldaristokratie liefern, welche das Privatinstitut deswegen der öffentlichen Schule vorziehen, weil es dort vornehmer und — theurer ist.*)

Wie wir nach diesem allen das Zusammenwirken des elterlichen Hauses und der Schule in wechselseitiger Ergänzung für das eigentlich normale Verhältnis halten, so hat unserer Ansicht nach auch der Staat seine pädagogische Pflicht dann erfüllt, wenn er allerorten durch Errichtung der Schulen, welche durch das Bedürfnis des Durchschnittes der ganzen Bevölkerung, oder, an größeren Orten, der verschiedenen Classen der Bevölkerung, gefordert sind, zur Herstellung jenes normalen Verhältnisses das Seinige thut und dessen Herstellung nicht der privaten Thätigkeit allein überläßt. Dagegen kann er die Gründung von Instituten, welche Familie und Schule combiniren, billig der Privatthätigkeit anheimgeben, wie solche in den angeführten besonderen Verhältnissen aus äußeren oder inneren Gründen als nothwendig oder wünschenswerth erscheinen; ebenso wie er neben seinen Schulen Privatschulen, welche besonderen Bedürfnissen einzelner Zöglinge besser dienen können, zu dulden und ihrer anregenden

*) Die besonderen Erziehungsanstalten für adelige Zöglinge haben an dem Verfasser des Artikels über adelige Erziehung einen ebenso beredten, als sachkundigen Vertheidiger gefunden. Gleichwohl vermag ich mich von der Ueberzeugung nicht los zu machen, daß die Errichtung solcher Institute in unserer Zeit ein Anachronismus von den verderblichsten Folgen sein würde. Von jeder Verwandtschaft mit „dem unverbesserlichen freiheitliebenden Geschlecht, welches den Schülern kein „„von““ vor dem Namen erlauben will,“ weiß ich mich vollkommen frei, glaube auch nicht, daß unter den Bürgerlichen deutscher Nation von einer solchen Verranntheit viel aufzutreiben wäre. Wohl aber weiß ich, wie gar manche sonst hochgebildete und sehr wackere Adelige das Wort des Apostels durchaus nicht begreifen können (Apst. 17, 26), daß nach Gottes Willen „von Einem Blute aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen,“ sondern glauben, sie seien aus einem besondern Stoffe gemacht, womit dann die weitere Annahme zusammenhängt, daß die übrigen ein an sich werthloses Material seien, nur bestimmt, für die Zwecke der Bevorzugten verwandt zu werden, eine Annahme, die oft genug in aller Naivetät hervortritt, wofür der Verfasser selbst einige sehr instructive Beispiele angeführt hat. Je mehr diese Vorurtheile immer noch in der adeligen Familienerziehung gehegt und gepflegt werden, um so heilsamer ist es, wenn diese beschränkte Erziehung durch die Theilnahme der adeligen Sprößlinge an dem allgemeinen Gymnasialunterrichte ihre Ergänzung und Berichtigung findet, und wenn hierbei der Junker sich bequemen lernt, nicht bloß neben, sondern gelegentlich auch unter dem bürgerlichen Commilitonen zu sitzen; — und wenn jetzt doch wohl der größere Theil des deutschen Adels seine Söhne den Gymnasien anvertraut, so scheint er mir seine Zeit und Stellung vollkommen richtig zu verstehen.

und corrigirenden Concurrenz auf keine andere Weise, als durch Verbesserung seiner eigenen Anstalten, entgegenzuwirken hat. Es wird darum auch gerechtfertigt sein, wenn wir unter der Institutserziehung nur die Erziehung in solchen Privaterziehungsinstituten verstehen. Auch wird diese Auffassung durch die Geschichte dieser combinirenden Institute bestätigt. Die Knabenconvicte, welche die römische Kirche begünstigt und welche unter der Leitung ihrer geistlichen Orden bestanden haben und bestehen, verfolgten, abgesehen davon, daß man einen Ersatz für das Familienleben in ihnen schwerlich wird finden wollen, keinen rein pädagogischen Zweck. Dagegen war dies allerdings der Fall in der Umgestaltung, welche diese Anstalten innerhalb des Protestantismus erfuhren; und für die ersten Zeiten desselben waren solche Anstalten auch in hohem Grade nützlich, indem sie bei ihrer innigeren Verbindung zwischen Schülern und ausgezeichneten Lehrern die Stelle protestantischer Lehrerseminare vertraten und die Sendboten einer evangelischen Erziehung, welche von ihnen nach allen Seiten hinausgiengen, nicht bloß mit Kenntnissen ausgerüstet entließen, sondern auch mit einer im gemeinsamen Leben gewonnenen Einsicht in die Art und Weise, wie, der mönchischen Zucht der römischen Kirche gegenüber, eine evangelische Erziehung im Leben sich wirksam zeigen müße. Je mehr aber evangelischer Sinn und evangelisches Leben sich ausbreiteten, desto mehr konnte man auch ihre Pflege der Familie und der einfachen Schule überlassen und desto weniger waren Anstalten jener Art ein eigentliches Bedürfnis. Und so zeigt sich denn auch, daß wo sie innerhalb des Protestantismus unter der Auctorität des Staates bestehen, sie doch fast immer auf einer von der römischen Kirche überkommenen Erbschaft ruhen, und daß die protestantische Kirche und der protestantische Staat zur eigentlichen Neubegründung solcher Anstalten nur äußerst selten sich veranlaßt sahen. Dagegen trat für die Privatinstitute die eigentliche Blütezeit durch Basedows (s. d. Art.) Philanthropinismus ein. An seine wenn nicht Muster- doch Mutteranstalt zu Dessau schloßen zahlreiche Filiale sich an, unter welchen Salzmanns Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal um der Besonnenheit und Ehrlichkeit willen, womit hier des Meisters Lehren angewandt wurden, mit Auszeichnung genannt zu werden verdient. Mag man nun auch die in diesen Anstalten befolgten pädagogischen Grundsätze, welche größtentheils auf einem geradezu rohen Utilitarismus beruhten, und die in ihnen herrschende Bevorzugung „nützlicher Realkenntnisse" keineswegs billigen; so wird man doch anerkennen müßen: weil die öffentlichen Schulen in der Regel um die Erziehung, insbesondere um die leibliche Erziehung, und zum leitende pädagogische Grundsätze zu wenig sich bekümmert und den Realien auch die billigste Berücksichtigung nicht geschenkt hatten, eben darum trat das Bedürfnis nach solchen Anstalten, in welchen man das suchte, was die Schule zu leisten versäumte, so allgemein hervor. Nachdem aber — und das Verdienst, dazu wesentlich mitgewirkt zu haben, wird man diesen Instituten nicht absprechen wollen — die Schule auch auf ihre pädagogische Aufgabe im engeren Sinne sich besonnen hat, nachdem für den vorzugsweisen Unterricht in den Realien besondere Schulanstalten gegründet worden sind, und auch im Gymnasium ihnen der gebührende Raum zugestanden ist, haben jene Anstalten ihre geschichtliche Mission in der Entwicklung der deutschen Pädagogik erfüllt und es liegt jetzt Grund und Berechtigung ihres Bestehens in solchen besonderen äußeren und inneren Verhältnissen, wie wir sie oben dargestellt haben.

Anders würden wir urtheilen müßen, wenn sich nachweisen ließe, daß das Institut vor der zusammenwirkenden Erziehung von Schule und Haus Vortheile voraus hat, welche durch diese nicht ersetzt werden können und welche auch nicht durch mit ihnen verbundene Nachtheile aufgewogen oder überwogen werden. Auf solche Vortheile weist Stoy hin, wenn er sagt (a. a. O. S. 230 f.): „Das Alumnat soll vorzugsweise in der Consequenz und Richtigkeit der pädagogischen Veranstaltungen sein Ziel sehen, denn in diesen beiden Puncten kann dasselbe ein pädagogisches Uebergewicht über alle sonstigen Lebenskreise beanspruchen." Und gewiß ist die Institutserziehung vorzugsweise befähigt, wie aufgefordert, in diesen beiden Puncten etwas zu leisten, und darum ver-

trauen ihr solche Eltern, welche in diesen Beziehungen, zumal schwer zu behandelnden Kindern gegenüber, sich nicht das Erforderliche zutrauen, ihre Kinder ihnen an. Aber von Pädagogen vom Fach, die an einer Schule wirken, darf doch wohl so gut, wie von Institutslehrern, vorausgesetzt werden, daß ihnen die richtigen pädagogischen Grundsätze nicht fremd und daß sie im Stande sind, diese mit Consequenz zu handhaben; und auch die Eltern werden in der Regel ihre pädagogischen Pflichten kennen und sie mit jener Consequenz zu erfüllen suchen, wodurch die Liebe davor bewahrt wird, daß sie in Schwäche, und die Strenge, daß sie in Härte umschlägt, dann aber wird eine tüchtige Familienerziehung in Verbindung mit den Einwirkungen der Schule den Vergleich mit den Leistungen der Institutserziehung gewiß nicht zu scheuen haben. Wir wollen zum Nachtheil der letzteren nicht etwa anführen, daß es mit den richtigen pädagogischen Veranstaltungen nicht gethan ist, sondern sehr viel darauf ankommt, von wem und wie sie angewandt werden, und daß in der Vernachläßigung des „not measures but men," in dem blinden Vertrauen auf ihre seligmachenden Methoden und in der Unterschätzung des Einflusses der Persönlichkeit des Erziehers gerade der ihnen selbst verderblichste Irrthum der philanthropinischen Institute gelegen hat; denn die Institutsvorsteher unserer Zeit wissen die Bedeutung der Persönlichkeit, durch welche die pädagogischen Veranstaltungen in Wirksamkeit treten, zu schätzen. Auch das wollen wir nicht urgiren, was gegen die Institute oft geltend gemacht worden ist, daß der Institutsvorsteher sich meist mit jüngeren und weniger tüchtigen Lehrern behelfen muß, weil ihm die reiferen und besseren der Staat wegnimmt, oder sie es vorziehen, eine selbständige Berufsstellung sich zu schaffen; denn bei sorgsamer Auswahl werden sich für ein in frischer Thätigkeit begriffenes Institut schon brauchbare Kräfte finden lassen, und es nähert sich dasselbe gerade dadurch der Familie, daß in ihm neben dem älteren Director jüngere Männer wirken, welche den Zöglingen wie ältere Brüder gegenüberstehen und an welche jene leichter mit Vertrauen sich anschließen. Wohl aber ist hervorzuheben, daß die äußeren Umstände in dem Institute der pädagogischen Einwirkung im engern Sinne nicht so günstig sind, als in einer tüchtigen Familie, und der didaktischen Einwirkung nicht so günstig, als in einer tüchtigen Schule. Der auf consequenter Handhabung richtiger Grundsätze und auf einer pädagogischen Persönlichkeit beruhenden Auctorität der Institutslehrer fehlt doch immer die unersetzliche Unterstützung durch die Kraft und Wärme der elterlichen Liebe, weshalb denn auch in den Instituten leicht eine Opposition, zum Theil von complottirendem Charakter sich bildet, von welcher die Familie nichts weiß. Die Zahl der Zöglinge des Institutes kann schon aus ökonomischen Rücksichten nicht innerhalb der Grenzen gehalten werden, welche auch eine mit Kindern noch so reich gesegnete Familie nicht überschreitet. Die bei zahlreichen, aus verschiedenen Familien zusammengekommenen Zöglingen nicht zu umgehende Gleichmäßigkeit in der Behandlung ist aber, wie dienlich sie für die Gewöhnung an eine feste äußere Zucht und Ordnung sein mag, der Berücksichtigung der Individualitäten hinderlich, und es ist charakteristisch genug, daß gerade die römische Kirche, welcher eine freie Entwicklung der Individualität so unbequem ist, die Erziehungsinstitute von jeher ganz besonders begünstigt hat, und daß der Jesuitengeneral Lainez in dem Collegium Germanicum zu Rom eigentlich das erste Muster einer Pensionsanstalt gegeben hat (vgl. Das deutsche Collegium in Rom. Leipz. 1843, S. 25). Der Versuch aber, die Berücksichtigung der Individualität im Institute gleichwohl in der Weise eintreten zu lassen, wie sie in der Familie stattfinden kann und fast von selbst sich ergiebt, würde wiederum die Richtigkeit der pädagogischen Grundsätze des Instituts zweifelhaft machen und den Eindruck der gerechten und consequenten Handhabung derselben gefährden. Andererseits ist in Instituten allerdings in höherem Grade, als in der Schule, die Möglichkeit vorhanden, den Unterricht den Schülerindividualitäten anzupassen; aber es geht dieser Vortheil auch nicht selten in den Nachtheil über, daß es den Schülern zu leicht gemacht wird und daß in der näheren persönlichen Verbindung der Lehrer mit den Schülern die besondere Auffassungsweise des Lehrers diesen zu sehr

sich einprägt, weshalb dann die Resultate des Institutsunterrichts insgemein weniger günstig sich gestalten, als die eines tüchtigen Schulunterrichtes, welcher den Schülern eine größere Selbständigkeit in der Aneignung des Dargebotenen zumuthet, und die Institutszöglinge leicht einen absonderlichen Institutstypus mit in das Leben bringen, wie ihn die freiere Bewegung in der Schule weniger aufkommen läßt. Daß das Institut, im Unterschiede von der zwischen Schule und Haus getheilten Erziehung, eine „ungetheilte Erziehung" giebt durch „die Concentrirung der sämmtlichen Erziehungsthätigkeiten innerhalb der Schranken eines einzigen Lebenskreises," darin scheint auf den ersten Blick ein entschiedener Vortheil zu liegen.*) Jene Theilung aber ist ja keineswegs eine vollständige Trennung und es vollzieht sich in ihr nur das Gesetz der Theilung der Arbeit, welches überall in einem entwickelten Culturleben sich geltend macht und das lebendigste Zusammenwirken der verschiedenen Factoren keineswegs ausschließt. Und gerade in der unnatürlich engen Verbindung zwischen Familie und Schule liegt die Hauptschwäche der Institute: die Familie wird durch die Schule und die Schule durch die Familie beeinträchtigt.**)

*) Man kann es als einen Vortheil ansehen, daß im Institut die Kinder die Hauptpersonen sind, um deren willen das Haus und alles in demselben vorhanden ist, während sie in der natürlichen Familie im Grunde nur Nebenpersonen sind (Bd. II. S. 279); allein eben dieses gehört doch wohl zu den Symptomen der Künstlichkeit, welche dem Institut wesentlich ist: das Kind soll sich nicht als die Hauptperson ansehen; das Leben, das es umgiebt, soll dieser Meinung, welche seiner Selbstsucht so natürlich ist, ohne alle künstliche Veranstaltung, durch sich selbst, durch die natürlichen Interessen, von denen es getragen und getrieben ist, durch das die Glieder des Hauses durchdringende höhere Gemeinbewußtsein entgegenarbeiten. D. Red.

**) Diese Seite der Sache ist besonders hell beleuchtet von Raumer (in der unten angeführten Stelle): „Der Institutsvorsteher meint das doppelte Scepter zu führen, das Schul- und Hausscepter, da könne es nicht fehlen, es müße alles ohne Zwiespalt, in Einem Geiste geschehen, da ja alles in derselben Hand liege. Aber wie irrt er sich! Er repräsentirt freilich den Hausvater, allein er ist es nicht, ebenso repräsentirt er nur den Schulrector, ohne es wirklich zu sein. Warum er nicht Hausvater sei, ist leicht darzuthun. Schon die Menge der Kinder macht ein häusliches, liebreiches Familienleben unmöglich, auch wenn die gewissenhafteste, fleißigste und freundlichste Hausfrau dem Director beisteht. Dieser kann, auch beim besten Willen, nicht jedes Kind in sein Herz schließen, er muß sie als Masse behandeln; welcher Vater behandelt aber seine Kinder als Eine Masse? — Und könnte jener sie in sein Herz schließen, so ist sein Herz doch kein Vaterherz; seine Liebe bleibt, den besten Willen bei ihm vorausgesetzt, doch nur ein Surrogat der von Gott den Vätern eingepflanzten Liebe. Doppelt aber fehlt den aus den verschiedensten Familien zusammengebrachten Kindern die kindliche Liebe zum Director. Sie fühlen sich wie im Exil, aus dem Elternhause verstoßen, vergleichen ihr neues Institutsleben mit dem früheren, da ist ihnen nichts recht, alles unbehaglich und drückend. Gewöhnen sie sich auch allmählich ein, so bleibt ihre Stimmung doch lau, bis zur wahren Liebe des neuen Verhältnisses bringen sie es selten, es müßte ihnen denn früher sehr schlecht ergangen sein. — — Eine gewöhnliche Täuschung ist es zu meinen: ein Institutsdirector habe freie Hand, keine Behörde binde ihn und schreibe ihm Gesetze vor. Statt einer Behörde, der man doch immer mit Ehren gehorcht, nehmen sich viele Angehörige der Zöglinge heraus, dem Institutsdirector alles mögliche vorzuschreiben: was und wie er lehren solle, wie der Tisch einzurichten sei ꝛc. Wehe ihm, wenn er sich hergiebt, es allen recht machen zu wollen, wenn ihm Einsicht und gewissenhafte Charakterfestigkeit mangelt, um all den Forderungen gebührend zu begegnen. — — Und ein solcher, Tag und Nacht geplagter Mann soll dabei ein munterer, freundlicher, liebreicher Hausvater für eine Unzahl fremder Kinder sein! Er soll den Ton und die Stimmung eines anmuthigen Familienlebens angeben! Ja, er soll mehr als das, er soll zugleich Rector sein, er soll die Kindermasse beim Unterricht in gehöriger Zucht halten. So hat er zwei einander widersprechende Aufgaben; derselbe Widerspruch durchdringt das ganze Institut, der Widerspruch des Familienlebens und der Schulzucht. Herrscht jenes vor, so leidet die feste Zucht und Ordnung, welche den Knaben doch so heilsam und segensreich ist; herrscht dagegen der Schulcharakter, so geht es vom Morgen bis zum Abend steif gesetzlich zu; Spielen, Essen, Schlafen, alles erhält einen geregelten Anstrich."

D. Red.

Wir kommen also darauf zurück, daß bei sonst normalen Verhältnissen die vollkommenste Erziehung durch das Zusammenwirken von Familie und Schule zu Stande kommt, und daß der Werth der Institute darin zu suchen ist, daß sie für besondere Verhältnisse eine sehr dankenswerthe Hülfe leisten. In allen Fällen aber, wo eine Thätigkeit im Organismus der Gesellschaft nicht auf den natürlichen und wesentlichen Grundlagen und Grundkräften des gesellschaftlichen Lebens beruht, wie es in unserem Falle Familie und Schule sind, sondern infolge nöthigender äußerer Verhältnisse unter an sich ungünstigen Umständen zu leisten suchen muß, was sich eben leisten läßt; da hängt aller Erfolg von dem Takt und der persönlichen Tüchtigkeit desjenigen ab, von welchem eine solche Thätigkeit ausgeht. Und demgemäß haben denn auch die eifrigsten Vertheidiger der Institutserziehung nicht läugnen können, daß alles auf die Tüchtigkeit des Vorstehers ankommt, in einem Grade, wie dies, nach dem im Eingange bereits Bemerkten, weder in der Familie der Fall ist, noch auch in der größeren Schule, in welcher die einzelnen Lehrer selbständiger und kräftiger einwirken können. Diese Tüchtigkeit ihres Directors vorausgesetzt, wird dem Institut niemand abstreiten können, daß es für die angegebenen besonderen Verhältnisse und unter den aus seiner Natur sich ergebenden Restrictionen sehr vortheilhaft wirken und daneben durch Einführung neuer pädagogischer Principien heilsam anregen und den öffentlichen Schulen als ermunterndes Correctiv zur Seite treten könne.

Die obige Darstellung hat, was kaum einer Bemerkung bedarf, vorzugsweise Knabeninstitute im Auge gehabt. In Bezug auf Mädchen genügt hinzuzufügen, daß in Rücksicht auf sie, welche in weit höherem Maße, als der Knabe, der Familie angehören, alle Bedenken doppelt stark sprechen, welche gegen die Möglichkeit erhoben worden sind, in dem Institute einen vollständigen Ersatz für die Familienerziehung zu finden.

Vgl. außer den Art. Alumnat, Erziehungsanstalten, Erziehungspflicht: Niemeyer, Grundsätze, III, 3, §. 118 ff., — v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, III, S. 13 ff. — Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, S. 215 ff. — Nägelsbach, Gymnasialpädagogik, S. 13 ff. **G. Baur.**

Instrumentalmusik. Da wir Clavierspiel und Gesang in speciellen Artikeln behandelt haben und ein allgemeiner über Musik noch folgen wird, so bleibt uns an gegenwärtigem Orte nur übrig, unter obigem Titel die Frage zu beantworten, welchen Werth das Spielen eines Instrumentes für die musikalische Gesammtbildung habe, welches die allgemeinen didaktischen Gesichtspuncte für den Unterricht in diesem Fache seien und welche Instrumente für diesen Zweck verwendet werden sollen.

Obgleich es uns (s. d. Art. Gesang, Bd. II. S. 751) außer Zweifel ist, daß die Instrumentalmusik, d. h. das Bilden melodischer Tonreihen mittelst eines Tonwerkzeuges, im Gange der Entwicklung der musikalischen Kunst meist früher aufgetreten sein muß, als der Gesang im eigentlichen Sinne, d. h. als die Verbindung von Worten und Sätzen mit einer solchen, schon für sich ein Tonbild darstellenden Tonreihe: so ist doch, von anderer Seite betrachtet, der Gesang das Leichtere und in sofern Natürlichere; denn nachdem einmal Musik existirt und dem Kinde zur Anschauung kommt, so vermag dasselbe schon mit seinen natürlichen Mitteln, Gehör und Stimme, eine Melodie nachzubilden, ohne daß es noch eine Ahnung von Gesetzen hat, auf denen selbst die einfachste, kleinste Melodie ihrem Baue nach beruht. So singen Tausende ihre Kirchenlieder, ihre Volkslieder ab, ohne erst kunstmäßig etwas von Musik erlernt zu haben, und selbst unter unsern Gesangvereinen wären bei näherer Untersuchung starke Procente von solchen Mitgliedern zu finden, die zwar in ihre Notenhefte schauen, aber weder über Tonart noch Taktart Rechenschaft geben könnten, sondern lediglich dem Gehör nach singen. Wer dagegen ein Instrument spielen lernen will, muß ganz andere Mühe aufwenden. Das Vortragen der leichtesten Claviersonate von Haydn, von Clementi, oder das Spielen eines Violinduettes von Pleyel erfordert schon ganz andere musikalische Kenntnis, als

das Mitsingen bei einem Kirchenchoral oder bei einem Liederfeste. Es ist daher nichts weniger als ein Zeichen des wirklichen Fortschritts der allgemeinen musikalischen Bildung, wenn zwar allenthalben gesungen, und wäre es auch vierstimmiger Gesang, aber desto weniger gespielt wird; die Schullehrer namentlich haben in früherer Zeit, wo ihrer mehrere tüchtig Violin, Clavier und Orgel spielten, eine höhere musikalische Bildung besessen, als zu der Zeit, da sie in der Schule, in Conferenzen und bei Festen unendlich viel sangen, aber von Geigenquartetten, von Claviertrio's wenig mehr wußten und wollten. Um es gerade heraus zu sagen: nur die Instrumentalmusik ist absolute Musik, rein aus musikalischer Quelle entsprungen. Der Laie, der offen gesteht, er höre Gesang lieber, als eine Symphonie, als ein Quartett, weil, wie diese Bevorzugung meist erklärt wird, man beim Gesang doch auch verstehe, um was es sich handle, — gesteht eben damit, daß er noch gar nicht weiß, was Musik ist. Von gewisser Seite wird die Geringschätzung der Instrumentalmusik sogar religiös motivirt; man sieht die letztere als etwas an sich schon weltliches an, während der Gesang durch den religiösen Gehalt eines Textes sich auch zur religiösen Bildung mehr zu empfehlen scheint. Der Gesang **kann** doch specifisch Religiöses aussprechen; das Instrument redet nicht in Bibelsprüchen oder Katechismussätzen, weil es überhaupt nicht redet. (So hat z. B. Rambach in seinem wohlunterwiesenen Informator, 1742, S. 192, große Behutsamkeit in Betreff des Instrumentenspiels gefordert; und selbst noch Claus Harms hatte Lust, der Orgel beim Gottesdienst das taceat mulier in ecclesia aufzuerlegen, weil sie ja zu keiner bestimmten Religion sich bekenne. S. s. Past. Theol. II. Fünfte Rede.) Wenn unsere Bauern, wo sie eine Geige hören oder sehen, an Schenke und Tanzboden denken, so ist ihnen das zu verzeihen, denn sie hören kein Orchester eine Mozart'sche oder Beethoven'sche Symphonie aufführen; wenn aber gebildete Leute, die Gelegenheit haben, zu hören, wie Bach, wie Händel auch in der Kirche die Macht der Instrumentalmusik zur Erscheinung kommen lassen, — wenn solche noch Urtheile jener Art fällen, so ist das eine Beschränktheit, die wenigstens uns andern zuzumuthen keiner das Recht hat. Wer überall sich schon von dem Wesen dieser Welt umflutet sieht, wo nicht christliche Dogmatik und Ethik in pontificalibus auftreten und das Wort führen, der soll wenigstens nicht wähnen, er stehe fester und wurzle tiefer im Christenthum, als wer in allem Großen und Guten, Wahren und Schönen, was ihm in Natur oder Kunst, in Wissenschaft oder Leben begegnet, eine Offenbarung Gottes erkennt und genießt.

Lassen wir aber dies beruhen, so stellt sich die Sache für uns einfach so. Soll die Tonkunst unter uns, als einer gebildeten Nation, nicht sinken, soll uns nicht das unvergleichlich Herrliche, was gerade die deutschen Meister für die Instrumentalmusik geschaffen haben,*) umsonst gegeben sein: so muß auch das nachwachsende Geschlecht befähigt werden, die Instrumental-Werke derselben auszuführen. Also: die Jugend muß — um populär zu sprechen — geigen und pfeifen lernen, damit die Kunst nicht von ihrer Höhe herabsinke. Aber auch umgekehrt: die Jugend muß zu dieser Höhe emporgeführt werden um ihrer selbst willen, um alles des edlen und reinen Genusses, aller der geistigen Belebung und Kräftigung fähig und theilhaftig zu werden, welche dieser Hauptzweig der Tonkunst gewährt. Nicht als ob deshalb der Gesang zurückzudrängen wäre, die Begabung des Schülers wird dem Lehrer von selbst zeigen, nach welcher Seite hin er vorzugsweise zu arbeiten hat; aber auch der Sänger wird immer einen ungemeinen Gewinn davon haben, wenn er zugleich ein Instrument spielt, und einen fühlbaren Schaden, wenn er nichts dergleichen gelernt hat, also nicht einmal im Stande ist, sich ein Lied zu accompagniren. Wie ganz anders ist der Sänger zum sichern Treffen be-

*) Italiener und Franzosen schreiben keine Symphonien und Quartette, sie wissen warum; wenn sie für Instrumente schreiben, so ist es entweder die oberflächlichste Salonsmusik, oder sind es Bravourstücke für Virtuosen, oder im höchsten Fall „symphonische Dichtungen", eine Darstellung der Wüste u. dgl., also keine Musik, die für sich als Musik etwas bedeutet.

fähigt, wenn er z. B., sobald er die Note c vor sich sieht, vermittelst seines Tongedächtnisses augenblicklich weiß, d. h. innerlich hört, wie diese Note auf seinem Instrumente klingt!

Riehl hat mit Recht (in seinen musikalischen Charakterköpfen," I. S. 207 f.) darauf aufmerksam gemacht, wie viel mehr unsere Großväter einst Quartette und selbst Symphonien (für kleines Orchester) als Hausmusik im Freundeskreise spielten als wir, was allerdings auch darin seinen Grund hat, daß ein Beethoven'sches Quartett und vollends eine Symphonie dieses Heros ganz andere quantitative und qualitative Forderungen stellt, als die Haussymphonien von Pleyel und selbst manche Quartette von Haydn. Allein unsere classisch-musikalische Literatur ist reich genug, um für alle Stufen der musikalischen Fertigkeit das Rechte in Hülle und Fülle darzubieten; was die großen Meister oft nur gelegentlich für ihre Schüler schrieben (wie z. B. die allerliebsten 3 Terzetti facili von Mozart), das kommt uns und unsern Knaben hundertfältig zu gute. Es liegt also alles nur daran, daß 1) in den Familien nicht alles, was Musik lernt, bloß in Clavier und Gesang Unterricht erhält, sondern daß, wo mehrere Kinder sind, die Knaben auch Orchesterinstrumente lernen; und daß 2) an Lehranstalten jeder Art wo immer möglich für guten Unterricht zumeist auf den Streichinstrumenten gesorgt und frühzeitig aus den Schülern schon ein ensemble gebildet wird.*) Der Unterricht selbst, soweit er nicht aller Musik überhaupt gemeinsam ist, hat für jedes Instrument seinen eignen, durch die Natur und Bestimmung desselben bedingten Gang; ein Lehrbuch oder Leitfaden (eine Violinschule, Flötenschule &c.) ist eigentlich nur nöthig und ersprießlich, um die nöthigen, methodisch geordneten Uebungsstücke darzubieten. Die Hauptsache, die Erzeugung des reinen schönen Tones, die vielfachen Schattirungen des Vortrags, die steigende Fertigkeit in der Handhabung aller Tonmittel, die das Instrument gewährt (z. B. in der Bogenführung bei Streichinstrumenten, im Verbrauch des Athems, im Ansatz bei Blasinstrumenten), — das alles erfordert schlechterdings einen tüchtigen Lehrer und kann durch bloße schriftliche Anweisung niemals erlangt werden. — Welche Instrumente gewählt werden sollen, können wir hier natürlich nur beziehungsweise sagen. Indem wir von dem Clavier, mit Verweisung auf den dasselbe betreffenden Artikel, hier absehen, fügen wir nur bei, daß für das weibliche Geschlecht das Clavier als Hauptinstrument wohl beibehalten werden muß; Guitarre und Zither genügen nur auf einem höchst bescheidenen Standpuncte, weil dies sehr arme Instrumente sind; die Harfe aber, so schön sie sich in weiblichen Händen ausnimmt, und so herrlich, so hochpoetisch ein Harfenspiel ist, wie man es einst von der Krings, von Spohrs Gattin Dorette u. a. hören konnte, bietet dem Dilettanten mehr Schwierigkeiten dar und hat im Vergleich mit dem Clavier doch eine beschränkte Sphäre. Die eigentlichen Orchesterinstrumente eignen sich aus verschiedenen Gründen für Frauen nicht; so trefflich einst zu Mozarts Zeit die Strinasachi, in unsern Tagen die Milanollo die Geige gespielt, so viel Grazie sie in der Führung ihres Bogens — an Raphaels geigende Engel erinnernd — entwickelt haben: es können dies doch naturgemäß nur Ausnahmen sein. Blasinstrumente aber entstellen den weiblichen Mund allzu häßlich, als daß die Aesthetik diesen Frevel gestatten könnte; selbst in katholischen Dorfgemeinden wird es wohl nur im Nothfall geschehen, was wir selbst gesehen haben, daß Bauernmädchen bei Processionen an hohen Festen mit vollen Backen Waldhorn und Clarinette blasen. Dagegen ist auch für die weibliche Hand der Uebergang vom Clavier zum Harmonium und zur Orgel ein

*) Mehr Werth als sonstwo scheint hierauf im Gymnasium zu Weimar gelegt worden zu sein, wo 1733 angeordnet wurde (S. Heiland, „über die Aufgabe des evang. Gymnasiums," S. 243), daß ein Concertmeister alle Mittwoche und Sonnabende ein collegium musicum halten und den Gymnasiasten die fundamenta compositionis beibringen soll; ebenso ist Verfügung geschehen, daß dieselben auf allerhand instrumentis, als Basso, Violoncello, Violine, Hautbois, Clavier etc. lectiones haben und gute Maîtres finden." Freilich wurde von der hiedurch erlangten Kunst nicht immer ordonnanzmäßiger Gebrauch gemacht: die Gymnasiasten zogen auf den Dörfern umher und machten bei Hochzeiten und Kindtaufen Tanzmusik.

leichter und denjenigen anzurathen, die es mit musikalischen Studien ernstlicher meinen, die Geschmack und Verstand für Johann Sebastian Bach haben und physisch kräftig genug sind, um das großartigste aller Instrumente zu beherrschen. Der Clavierschüler männlichen Geschlechts thut ohnehin sehr wohl daran, wofern er Gelegenheit dazu hat, sich mit der Orgel vertraut zu machen; es öffnet sich ihm da eine neue Welt, und er wird fortan nicht mehr Lust haben, an saft- und kraftlose Salonsmusik seine Finger zu vermiethen. — Sehen wir uns sofort im weiteren Kreise um, so ist es meist zufällig, daß ein Junge an dieses oder jenes Instrument geräth, weil er gerade dieses zu hören oder zu sehen Gelegenheit gehabt hat. Oder stellt sich in einem Institut das Desiderium heraus, daß, um etwas Ganzes auszuführen, dieses oder jenes Instrument noch fehlt, somit der eine oder andere Zögling veranlaßt wird, dasselbe zu erlernen. Die Wahl hängt zum Theil auch von physischen Bedingungen ab; wer schwach auf der Brust ist, den darf man nicht zu Clarinette, Horn oder Trompete bestimmen; ebenso erfordert die Hoboe nicht nur gesunde Lungen, sondern auch ein eigenthümliches Geschick des Mundes, um statt der lächerlich näselnden Schafsstimme, die das Instrument im Munde des Anfängers von sich giebt, jenen feinen charakteristischen Ton zu erzeugen, durch den dasselbe im Orchester eine so wunderbar schöne Wirkung hervorbringt. Aehnlich verhält es sich mit dem Fagott, dem Männchen der Hoboe; doch kann ein gesunder Bursche sich darum schon früher (im 16., 17. Jahre) an dieses Instrument wagen, weil dasselbe in gewöhnlicheren Orchestersachen nicht die bedeutende, selbständige Rolle spielt, wie die Hoboe. (Joseph Haydn hat schon als Knabe bei seinem Vetter, einem Schulmeister zu Haimburg, sämmtliche Blas- und Saiteninstrumente nebst dem Paukenschlagen lernen müßen, hat aber, so gut ihm das für seine spätere Ruhmeslaufbahn zu statten kam, bekennen müßen, daß er während jener Zeit mehr Schläge als Essen bekommen habe.) — Ist in der Wahl des Instruments keinerlei Rücksicht zu nehmen, also nicht etwa dasselbe Instrument in einem Geschwister- oder Freundeskreise schon genügend vertreten, ist auch durch entschiedene Vorliebe keine besondere Disposition für ein Instrument indicirt, so kann gar kein Zweifel sein, daß der Violine vor allen der Vorrang gebührt. Nächst Clavier und Orgel bedarf sie, die Königin der Orchesterinstrumente, bei der Fülle und Mannigfaltigkeit ihres Tons, bei den unendlich vielen und feinen Ausdrucksweisen, die der Bogenführung zu Gebot stehen, am wenigsten der Beihülfe anderer Instrumente; wo aber solche vorhanden sind, da ist es wieder die Violine, an die sie alle sich am leichtesten anschließen, durch die sie höhern Schwung bekommen; schon ein Claviertrio, noch mehr ein Streichquartett ist ein Orchester im Kleinen, das ganz andere Tonmassen und Tonschönheiten entwickelt, als der größte Bravourspieler dem Clavier allein entlocken kann. Die Flöte freilich ist leichter, aber auch viel ärmer und einförmiger; so schön sie im Orchester in einzelnen Solostellen wirkt, so gut sich auch ihr Zusammenspiel mit dem Clavier oder mit Streichinstrumenten macht: wenn sie längere Zeit allein dominirt, so ermüdet ihr Ton das Gehör. Und wenn auch kleine melodische Flötenduette etwas angenehmes sind, so hat jener Franzose doch von höherem Standpunct aus Recht gehabt, der auf die Frage: „Was ist langweiliger als eine Flöte?“ die bündige Antwort gab: „Zwei Flöten.“ Wer aber im Stande ist, sich mit den miserablen Arrangements großer Orchester- und Chorwerke für solche Instrumente zu befassen (sind doch selbst z. B. die Ouverture zum Freischütz, zum Oberon, ja die Schöpfung und ähnliche Werke unsinnigerweise für zwei Flöten, für Flöte und Guitarre u. s. w. arrangirt worden!), der steht in musikalischer Bildung auf einem abschüssigen Wege. — Was von der Violine gesagt ist, gilt in secundärer Weise auch von der Viola und dem Violoncell, erstere lernt jeder leicht, der Violin spielt, und auch das letztere ist, wenn mit einem kleinen Exemplar begonnen wird, einem gesunden Knaben durchaus nicht zu schwer. Contrabaß kann erst bei stärkerem Wuchse erlernt werden.*)

*) Die Technik des Unterrichts auf den einzelnen Instrumenten darzustellen, ist nicht dieses Orts; wir begnügen uns, übrigens mit Erinnerung an das oben über die Lehrbücher Gesagte,

Ob im Instrumentalunterricht mehrere zusammengenommen werden sollen oder nicht (d. h. so lange nicht, bis sie etwas gemeinschaftlich einstudiren und produciren können), diese Frage entscheidet sich in der Regel von selber durch Zeit und Umstände; wer viele Schüler hat, ist gezwungen, mehrere zusammenzunehmen, d. h. jeden eine Weile allein spielen und die andern inzwischen zuhören zu lassen, so daß also doch jeder allein vorgenommen wird. Sobald aber ein gewisses Maß von Notenkenntnis, Taktfestigkeit und Fertigkeit erreicht worden, hat das Zusammenüben seinen eigenen Vortheil, indem es den einzelnen theils unwillkürlich fortreißt und gewandter, flinker macht, theils aber ihn zwingt, ganz anders aufzumerken, als wenn er für sich allein spielt, weil jeder Fehler augenblicklich auffällt, das Ganze stört und sehr begreiflich den Unwillen der Mitspielenden erregt. Wer immer nur für sich lernt und übt, wird auch musikalisch ein Egoist. — Noch eine besondere Art des Zusammenspiels haben einzelne Musiklehrer aufgebracht, nämlich gleich am Anfang mehrere Schüler gemeinschaftlich zu beschäftigen, z. B. auf mehreren Clavieren dasselbe gleichzeitig spielen zu lassen, um durch die Gleichzeitigkeit des Anschlags schon bei den ersten Uebungen den Takt- und Tonsinn energischer auszubilden. Allgemeiner ist aber diese Manier nicht geworden; Musikschulen, wie die Stuttgarter, haben ihren guten Grund, dieselbe nicht zu acceptiren. Es ist nicht möglich, dabei dem einzelnen Schüler die erforderliche Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen; es bleibt mancher Defect, wenn er auch dem Ohre des Lehrers nie entgehen sollte, doch ungerügt, weil man nicht alle Augenblicke die ganze Maschine anhalten will.
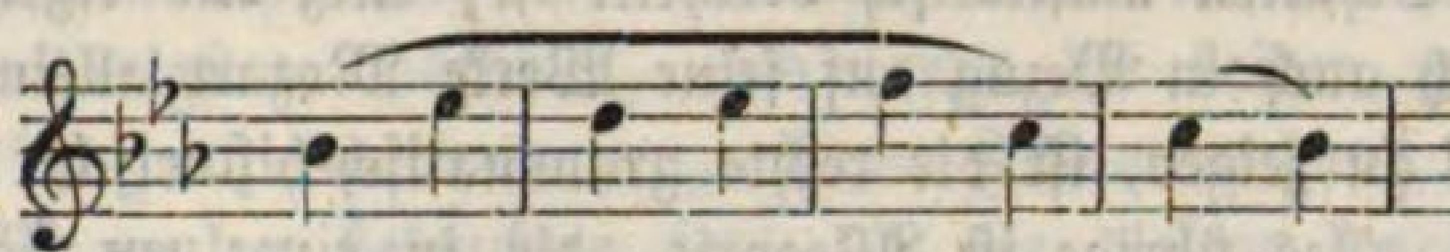
Schließlich müßen wir uns noch auf eine theilweise im Art. Gesang schon berührte Frage einlassen, die zunächst ästhetischer Natur, aber bereits auch in das pädagogische Gebiet herübergezogen worden ist. Es giebt Lehrer, die dem Schüler es zur Aufgabe machen, vor oder nach oder bei dem Einüben jedes Instrumentalstückes sich zu besinnen, was für eine Idee das Stück darstelle; die dann, wenn der Schüler keine solche findet, ihre eigene Weisheit über diesen Punct desto heller strahlen lassen. Wie würde Mozart gelacht oder gepoltert haben, hätte ihm jemand seine eigenen Werke dergestalt auf allerlei „Ideen" reduciren wollen, wie man dies neuerlich zumal mit Beethovens Werken gethan hat! Da ist ein Herr von Elterlein aufgetreten mit einer Scharteke über Beethovens Claviersonaten (über seine Symphonien ist man ebenfalls in der gleichen Weise gekommen), worin uns haarklein gesagt wird, was für Dinge aus dem Welt- und Seelenleben, aus Himmel und Hölle Beethoven in jeder Sonate habe schildern wollen. Mit gleicher Selbstbefriedigung hat B. Marx in seinem wortreichen Werke über Beethovens „Leben und Schaffen" die Musik sozusagen auf Flaschen gezogen; und ein Herr von Lenz, russischer Staatsrath, hat dickleibige Kunststudien über Beethoven (Hamburg, 2. Aufl. 1860) herausgegeben, wo das gleiche Hirngespinnst mit bewundernswerther Beharrlichkeit verfolgt wird. Da sind es lauter „Geistesschlachten", „Schicksalskämpfe", „Siege über das Jahrhundert", die in Beethovens Sonaten und Symphonien erfochten werden; da lesen wir von „Sehnsucht und Verzweiflung", von der „stillen Schwermuth des Trennungsschmerzes" so viel, daß, wenn wir nicht glücklicherweise dieses Gewäsche total wieder vergäßen, ehe wir uns ans Clavier setzen, uns durch jenes die Lust

einige der bedeutenderen Anleitungen, so weit sie uns bekannt sind, hier zu nennen. Für Violine: die Violinschule des Pariser Conservatoriums, von Baillot, Rode und Kreutzer; ferner Schulen von Ries, von Mazas, von Barnbeck. Für Violoncell: von Auber, von Baudiot, Catel und Levasseur, von Dotzauer, von Kastner. Für Contrabaß: von Slama. Für Flöte: von Hugot und Wunderlich, von Kummer, von Fürstenau, von Berbiguier. Für Clarinette: von v. d. Hagen, von Lösch, von Baal. Für Fagott: von Neukirchner, von Tamblini. Für die Pauke: von Pfundt. Für die Orgel: von Knecht, von Rinck (mehrere Hauptwerke: „der Choralfreund; neue Studien für das Choralspiel; theoretisch praktische Anleitung zum Orgelspielen; die drei ersten Monate auf der Orgel"); von Kühmstedt (Gradus ad parnassum); von Körner (der wohlgeübte Organist); von Becker (Tonstücke für die Orgel); von Schütze (praktische Orgelschule); von Kocher, Silcher und Frech (Orgelspielbuch). Fürs Harmonium: von Zundel. —

zu diesem vollkommen genommen werden müßte. Selbst Ulibischeff, der Mozartianer, der die Thorheiten jener modernen Ausleger Beethovens sonst gebührend zu geißeln versteht, steckt mit einem Fuß in demselben Schuh; er begreift z. B. nicht, warum Beethoven in seine As-dur-Sonate (op. 26) als Mittelsatz einen Trauermarsch „für einen Helden" aufnimmt, da doch die übrige Sonate nicht das Leben eines Helden schildere. Uns ist das sehr begreiflich, weil schon der erste Satz ein Andante war, also die gewöhnliche Form des langsamen Mittelsatzes nicht den rechten musikalischen Gegensatz zum ersten Hauptsatze gebildet hätte, mußte Beethoven nach einer besondern Form des Adagio greifen, die solchen Contrast bildet, und dafür hat sein Genius den Trauermarsch erkannt. Lediglich aus musikalischen Gründen steht er da; aus diesen aber gehört er von Rechtswegen dahin. Auch Otto Jahn legt viel zu viel von speciellen „Stimmungen" in Mozarts Musik; diese Deutungen sind das Einzige, was wir aus seinem classischen Werke wegwünschen, weil es auf Mozart am allerwenigsten paßt. Ein jüngerer musikalischer Aesthetiker, Dr. Nohl in Heidelberg, sagt („Mozart, ein Beitrag zur Aesthetik der Tonkunst" S. 72): „Beethovens C-moll-Symphonie mache darum einem jeden, der sie höre, das Herz höher schlagen, weil er sich darin aufgerufen fühle zur Mithülfe an dem großen Werke der Menschheit!" Wir fragen: hat jemals ein Mensch von gesunden Sinnen beim Anhören jener Symphonie an „das große Werk der Menschheit" gedacht und Lust empfunden, mitzuhelfen, etwa durch Zeichnung von hundert Thalern für die deutsche Flotte oder für das rauhe Haus, oder durch Stellung beim Militär, oder durch Gründung einer Zeitung? Ja, wenn wir die Symphonie hören, so fühlen wir uns aufgerufen zur Mithülfe — droben im Orchester, also zum Mitgeigen, dazu erwacht in uns eine mächtige Lust: wer aber dabei an anderes denkt, an irgend eine Mission, an Politik, an Fortschritt und Cultur, der treibt neben der Musik allotria und ist eigentlich nicht werth, solche Musik zu hören.*) Die Musik, und zwar eben die reine, absolute, die Instrumentalmusik soll und will und kann nichts anderes geben, als das Schöne in der Gestalt von Tonbildern; sie besitzt aber einen so unendlichen Reichthum an Gestaltungen, und diese selbst sind in sich schon etwas so vollendet schönes, daß sie nicht, wie andere Künste, erst ein Object anderswoher zu nehmen braucht, um nur an ihm sich durch Formgebung als Kunst zu erweisen; ihr Object ist ihr ursprüngliches und selbständiges Eigenthum, es sind die Töne, mit denen sie eine Welt für sich, eine Welt voll idealer Herrlichkeit hinstellt, ohne dazu erst die Stoffe und Namen aus der wirklichen Welt entlehnen zu müßen. Lehrt man also den Schüler, es müße jede Sonate oder Symphonie etwas aus der wirklichen Welt darstellen, Liebe oder Haß, Sehnsucht oder Verzweiflung, Schlacht oder Sieg, Landleben oder Hofleben u. s. w., so verderbt man ihm positiv von vorn herein den musikalischen Sinn; man verleitet oder zwingt ihn vielmehr zu einem völlig nutzlosen, antimusikalischen Grübeln, Phantasiren und Irrlichteliren; wird er darob nicht ein Narr, so ist das wenigstens nicht des Lehrers Verdienst. — Daß die Musik vielfache Anklänge an die Wirklichkeit und Vergleichungspuncte mit dieser darbietet, das ists, was den Schein erregen kann, als ob sie die Darstellung dieser wirklichen Dinge sei. Wenn ich aber eine Gegend lachend, ein Gärtchen bescheiden, eine Eiche stolz nenne, oder wenn ich mit Shakespeare von der Melancholie eines faulen Sumpfes rede: wer wird dann glauben, ich halte das Gärtchen für eine künstlerische Darstellung der Bescheidenheit, die

*) Derselbe Hr. Nohl sagt ebd. S. 81 von Mozart: „Weil in seiner Musik das Seelenhafte des Menschen zur reinen Erscheinung gekommen ist" (nein, nicht das Seelenhafte, sondern das Musikalische!), „behält sie für ewige Zeiten die Aufgabe, der Menschheit als eine Leuchte zu dienen, sich aus allem Irren, durch welches der Weg zur Wahrheit führt, heraus wieder zum Ursprünglichen und Göttlichen zurecht zu finden; sie ist der Born, in dem sich das Gemüth reinigt und stärkt, die Quelle, aus der der Charakter (!!), der die Welt beherrschen soll, die Fülle und Tiefe des Seelenlebens schöpft" 2c. 2c. Quousque tandem? Ja, der musikalische Charakter wird sich an Mozart immer wieder reinigen und stärken; aber man gebe es doch einmal auf, das Musikalische mit dem Sittlichen in solch abgeschmackter Weise zu vermischen!

Eiche für eine Darstellung des Stolzes? Das sind poetische Uebertragungen rein subjectiver Art, und darum auch unendlich mannigfach; wie denn die Programm-Musiker und Ideensucher schon darüber längst hätten stutzig werden sollen, daß dieselbe musikalische Stelle, wie z. B. der schöne, melodische Satz im ersten Allegro der C-moll-Symphonie:



von dem einen für das flehentliche Bitten eines Unglücklichen, von dem andern für den reinsten Ausdruck der reinsten Freude erklärt wird. Solchen poetischen Uebertragungen ist die Musik inallweg zugänglich; wir können uns, wie dies auch sonst die Wirkung von treffenden Vergleichungen ist, den Genuß einer Stelle sogar oft dadurch erhöhen, daß wir uns solch einem Gedanken einen Augenblick hingeben; aber, wie das immer poetische Begabung voraussetzt, so hat es auch lediglich nur den Werth eines subjectiven Einfalls; eine reelle Deutung, durch die in Worten gesagt würde, was der Componist in Tönen gesagt hat, ist es niemals. Die Musik hat namentlich in ihrem Dur und Moll, in forte und piano, in ihren so sehr verschiedenen Zeit- und Höhenmaßen eine Menge von Gegensätzen, die ich als musikalische Symbole oder Analoga von Gegensätzen im Leben — Höhe und Tiefe, Ruhe und Bewegung — betrachten kann; wiederum hat die Stellung der einzelnen, von einzelnen Stimmen getragenen Sätze in polyphoner Musik oft frappante Aehnlichkeit mit Fragen und Antworten, mit männlicher und weiblicher Stimme im Gespräch; und da die Natur selbst sich in ihren höhern und niedern Lebensgebieten vielfach durch Töne ausspricht, so kann die Musik absichtlich oder unabsichtlich das Klagende, das Jauchzende, das Heulende u. s. w. nachahmen, aber immer nach ihrer Weise, d. h. musikalisch. Deswegen haben freilich schon alte, ehrwürdige Väter Programm-Musik geschrieben; schon lange vor der „Schlacht von Neerwinde" und Beethovens „Schlacht bei Vittoria" hat man Gefechte aufs Clavier übergetragen (s. die Belege in Beckers Geschichte der Hausmusik, Leipzig 1840.); man hat die biblische Geschichte in einem Cyklus von Claviersonaten dargestellt; Sebastian Bach hat den Abschied seines auf die Reise gehenden Bruders in ein Clavierstück verwandelt; sein genialer Sohn Emanuel stellt „ein Gespräch zwischen einem sanguineum und einem melancholicum" (sic) in einem Trio für Violinen und Baß dar. Aber — wenn wir derlei Dinge beim rechten Namen nennen wollen, so waren es Kindereien, wie sich auch Vater Haydn je und je erlaubte, ein Kindskopf zu sein. Haben Spätere manchmal solche Sachen mit Geschmack behandelt (wie Hummel in seiner bella capricciosa, Weber in der „Aufforderung zum Tanz", Krüger in seiner „Gazelle", vor allen Beethoven in seiner „Pastoralsymphonie"), so waren das einzelne glückliche Griffe, deren Berechtigung in dem oben Auseinandergesetzten liegt. Aber um zu zeigen, wie abgeschmackt, wie der Musik unwürdig die Sache sich gestaltet, sobald principiell dieser Weg betreten und verfolgt wird, darf man nur an die Titel solcher sogenannten morceaux caractéristiques erinnern, an denen unsere modernen Componisten ihren Witz erprobt haben; jener Stücke, die, meist mit Vignetten geziert, um zum Verständnis der Musik zu helfen, an den Schaufenstern der Musikläden prangen und, auf Concertzetteln angekündigt, dem Zuhörer den einzigen Genuß gewähren, daß er einige Aehnlichkeit zwischen Musik und Titel auffindet, vorausgesetzt, daß eine solche zu finden ist. Da schreibt einer „Mährchen aus 1001 Nacht für das Pianoforte"; ein anderer: les quatre voleurs, Scherzo fürs Clavier; von Chwatal heißt opus 49: Die Eisenbahnfahrt; von Heiser giebt es einen „Thränenmarsch"; von Lopitzsch einen „Oppositionsmarsch"; von Hühnerfürst eine „Dresdner Gemüthspolka" 2c. 2c.

Wer es gut mit einem musikalischen Zögling meint, der läßt allen derlei Schund grundsätzlich nicht zum Hause herein; und was er denselben von rechten Meistern lernen läßt, das verpfuscht er ihm nicht durch Herrn von Elterleins oder Herrn von Lenz's interpretatorischen Unsinn, sondern er lehrt ihn das Stück rein als Musikstück richtig,

fertig, geschmackvoll vortragen; macht ihn bei weiterem Fortschritt auf die Factur des Stücks, auf die Hauptgedanken — d. h. die musikalischen Motive —, die Themen aufmerksam, zeigt ihm, wie derselbe Gedanke in mannigfacher Form wiederkehrt, wie überhaupt das Ganze aus seinen Elementen construirt, wie das Gesetz der Symmetrie beobachtet, wie Licht und Schatten musikalisch vertheilt ist; kurz das eigentlich Künstlerische, dasjenige, worüber sich auch in Bezug auf seine Werke Mozart allein hie und da ausgesprochen hat — das zu zeigen, ist die rechte grammatisch-historische Auslegung, die in den Unterricht gehört; alles übrige ist Allegorie, die in einzelnen Fällen geistreich, in sehr vielen andern absurd, niemals aber zum musikalischen Verständnis eines Musikwerkes wesentlich und unentbehrlich, sondern viel öfter demselben hinderlich ist.

Palmer.

Intellectualismus in der Erziehung, s. Erziehung, falsche Richtungen.

Interstitium, s. Pause.

Introduction, s. Amtseinweisung.

Irland, s Großbritannien.

Ironie, s. Lehrton.

Italien.*)

Italienische Sprache. Obschon die italienische Sprache in Handels- und Fortbildungsschulen, in Conservatorien und in Pensionnaten häufig als Unterrichtszweig eingeführt ist, auch wohl an manchen Gymnasien facultativ gelehrt wird, spielt sie doch den beiden andern neueren Sprachen, der französischen und englischen gegenüber eine so untergeordnete Rolle, daß sie für die Schule mehr einen praktisch-materiellen als einen humanistisch-philologischen Werth erlangen konnte. Nur in Oesterreich, dessen Beziehungen zu Lombardo-Venetien, Illyrien und Dalmatien zu innig sind, um nicht auch eine literarische Wechselwirkung hervorzurufen, genießt die italienische Sprache eine wahrhaft gedeihliche Pflege und tritt mit den bei uns bevorzugten Sprachen in ihre ebenbürtige Stellung ein. In den übrigen Ländern Deutschlands wird diese Sprache meist nur für praktische Zwecke gelernt. Der Kaufmann lernt Italienisch zum Behufe seiner Handelsverbindungen mit Italien und dem Oriente, der Gesangschüler wegen der Aussprache und des Verständnisses italienischer Arien, der Künstler als Vorbereitung zu seinem Römerzuge und der Pensionnaire wegen der allseitigen modernen Bildung, welche er in Pensionnaten sich zu erwerben sucht.

Die gelehrte Schule, welche in den letzten Jahrzehnten auch die neueren Sprachen berücksichtigen und zu den Zwecken des Humanismus verwenden durfte, konnte, schon wegen des überwiegenden Zeitaufwandes für die altclassischen Studien, unmöglich alle diejenigen neueren Culturspracheu in den Bereich ihrer Wirksamkeit ziehen, welche durch den humanistischen Werth ihrer Literatur oder durch ihren socialen Nutzen Anspruch auf Aufnahme machen könnten. Denn dann müßte auf Basis der altclassischen und der deutschen Sprachstudien neben der französ. und engl. Sprache auch die italienische, spanische, portugiesische, die schwedische, dänische, niederländische und selbst die neugriechische gelehrt werden, weil Dante und Ariosto, Cervantes und Calderon, Camoëns, Geijer, Nicander und Tegnér, Baggesen und Oehlenschläger, Vondel und Helmers, Allatios, Christopulos und Orphanides Repräsentanten von Literaturen sind, welche — falls der Grundsatz sich bewahrheitet, daß der Geist einer Literatur nur durch die Originalsprache selbst, nicht durch Uebersetzungen lebendig wirksam wird — mit vollkommenem Rechte mit der französischen und der englischen Sprache wetteifern können. Es ist selbstverständlich, daß eine solche polyglotte Bildung höchstens im Collegio di Propaganda Fede zu Rom oder im Hause eines Consuls zu Genua oder Alessandria, nicht aber in einem deutschen Gymnasium erlangt werden kann.

*) Da bei den gegenwärtigen Zuständen Italiens auch das Schulwesen überall noch im Werden ist, so verschieben wir die Statistik des italienischen Schulwesens an das Ende dieses Werkes. D. Red.

Dennoch liegt die Frage nicht so entfernt von dem Gebiete der Pädagogik, ob neben dem französischen und englischen Unterricht nicht noch wenigstens eine der obgenannten neueren Sprachen gelehrt werden solle, und zwar natürlich diejenige, die den humanistischen Studien am förderlichsten dienen, oder wenigstens die große Lücke zwischen dem Verfall der altclassischen Sprachen und dem Aufblühen unserer eigenen deutschen Nationalliteratur am würdigsten ausfüllen, und somit die beiden großen Epochen, das Alterthum und die Neuzeit, in einen progressiven Zusammenhang bringen könnte. Ja, es könnte noch die Frage zu beleuchten sein, ob die diesem Zwecke entsprechende neu aufzunehmende Sprache nicht sogar der jetzt zum obligatorischen Studium erhobenen französischen oder der sich jetzt rasch bahnbrechenden englischen vorzuziehen sei — zwei Fragen, die bei dem heutigen Standpunct der neueren Philologie gar nicht so überflüßig oder verwegen sind, wie sie es zu sein scheinen.

Was die erste Frage betrifft so nehmen wir keinen Anstand, unter allen obgenannten neueren Sprachen die italienische als diejenige hervorzuheben, welche neben der französischen und englischen den gediegensten und reichhaltigsten Beitrag zur Förderung des Humanismus liefern würde, indem keine der andern so unmittelbar aus den Trümmern des Alterthums sich entwickelt hat, keine, selbst die spanische nicht, eine so unabhängig dastehende, in ihrer Originalität von keiner andern Sprache übertroffene classische Höhe erreicht, und keine seit sechs Jahrhunderten sich stetig und unaufhaltsam bis zu der jetzigen Generation entwickelt und mit geringen Schwankungen ihren selbständigen nationalen Charakter beibehalten hat. Die spanische Literatur hat mit dem Verfalle des kastilischen Reiches ihre classische Periode abgeschlossen und erst in neuester Zeit entsteht wieder eine Literatur, die nicht nur die Aufmerksamkeit unserer Gelehrten erregt, sondern selbst unsere „gebildete Lesewelt" seit dem Erscheinen von Fernan Calleros Romanen ganz überrascht hat. Die skandinavische Literatur ist verhältnismäßig zu neu, und wird durch ihr ursprüngliches Anlehnen an die deutsche classische Periode gewißermaßen entbehrlich, während die neugriechische doch auch zu neu ist, um reife Früchte für uns tragen zu können, trotzdem daß das wahrhaft classische Gedicht „Hellas", in welchem Leon Allatios das christliche Europa an die Verdienste des hellenischen Alterthums um die Menschheit erinnert und seinen Schmerzensschrei für die Befreiung vom türkischen Joche ausstößt, schon in der Mitte des 17. Jahrhunderts verfaßt wurde.

Wenn nun darüber kein Zweifel herrschen dürfte, daß die italienische Sprache volle Berechtigung hat, neben den beiden andern neueren Sprachen an unsern humanistischen Anstalten gelehrt zu werden, so dürfte die zweite Frage: in welchem Werthverhältnisse sie zu denselben stehe, wohl auch gründlich erwogen werden. Hierüber kann nur derjenige Philologe zu einem Urtheile berechtigt sein, welcher alle drei Sprachen zum Gegenstande tiefer Studien gemacht, unter allen drei Nationen längere Zeit gelebt hat und diese drei Literaturen ohne irgend ein Vorurtheil nach ihrem inneren Werthe mit einander zu vergleichen im Stande ist. Philologische Forscher der italien. Literatur, wie ein Fernow, ein Kannegießer, ein Ferdinand Wolf, ein Karl Witte, oder Verehrer derselben, wie Schlosser, dessen Lieblingsstudium Dante noch in seinem hohen Greisenalter war, oder wie Ernst von Lasaulx, der auch noch in den letzten Tagen seines Lebens von der seligen Zeit erzählte, die er in den sonnigen Gärten der Klostereinsamkeit zu Subiaco einzig mit Dante beschäftigt zubrachte, Dichter, welche an der italienischen Sprache sich begeistert haben, wie Göthe, Platen und Paul Heyse, Geschichtsforscher, die in diesem Lande ihre Realstudien gemacht haben, wie Niebuhr, Raumer, Bunsen, Gregorovius — sie alle sind beredte Zeugen für den Zauber, den diese Sprache ausübt, für die schöpferische Kraft, die aus dem Studium dieser Literatur in jedes forschende Gemüth überquillt.

Wenn nun darüber kein Zweifel mehr bestehen kann, daß die italienische Sprache würdig ist, in die Trias der europäischen Hauptliteraturen aufgenommen zu werden, so muß nun die Frage beleuchtet werden, in welchem coordinirten Verhältnisse diese drei Sprachen selbst

zu einander stehen. So sehr wir uns dem Vorwurf des Vorurtheils auszusetzen Gefahr laufen, können wir doch nicht umhin, bei dieser, eine wichtige pädagogische Frage berührenden Gelegenheit die Ansicht auszusprechen, daß, wenn man absieht vom bloßen praktischen Werthe und nur die idealeren Bildungszwecke für die gelehrte Schule ins Auge faßt, unter allen neueren Sprachen in erster Linie die uns stamm- und geistesverwandte englische Sprache, in zweiter die italienische und erst in dritter die französische unserer studirenden Jugend zum Studium unterbreitet werden sollte, eine Location, die natürlich bei den bestehenden Verhältnissen auf die die Zwecke des Realismus verfolgenden Unterrichtsanstalten nicht anwendbar wäre. Ueber den humanistischen Werth der englischen Sprache ist in dem betreffenden Artikel (II. Band der Encyklopädie) von uns bereits gesprochen worden. Daß die englische Literatur in jeder Beziehung höher stehe, denn die französische, das bekannten nicht nur Herder und Göthe, A. W. Schlegel und Tieck, Schlosser und Ferd. Wolf, sondern das sprachen auch unsere neuesten Literaturhistoriker, Gervinus und Hettner, aus; fangen ja die Franzosen selbst an, einem Philarète Chasles oder Emile Montégut aufs Wort hin zu glauben, daß Shakspeare kein „Barbar" sei, wie Voltaire sie überredet hatte, sondern geradezu der größte Dichter, den die Neuzeit hervorgebracht habe.

Viel schwieriger dürfte uns die Motivirung der Ansicht werden, daß die italienische Sprache für uns Deutsche einen höheren humanistischen Werth habe, oder vielmehr haben könne, denn die französische. Allgemein anerkannt ist die geringe Ausbeute der französischen Literatur für die Schullectüre. Selbst der Canon, der in dem Artikel „Französische Sprache" im 2. Band der Pädagog. Encyklopädie für die „classische Lectüre" aufgestellt wird, ist so knapp gezogen und beschränkt sich so strenge auf die Corneille-Racinesche Periode, daß man wohl fragen darf: verdient eine Sprache eine solche Bevorzugung an unserer gelehrten Schule, in welcher nicht einmal Rousseau und Voltaire, Diderot und Marmontel, Madame de Staël und Chateaubriand, Lamartine und Victor Hugo, Béranger und Alfred de Vigny ein Accessit für die Schullectüre erlangen können? Allerdings sind diese Auctoren keine „Classiker" in der jetzt gottlob obsolet gewordenen Bedeutung des Ausdrucks. In den modernen Sprachen giebt es keinen Unterschied mehr zwischen der classischen und der romantischen Schule. Letztere hatte allerdings einen schweren Entwicklungskampf durchzumachen, aber nicht gegen die wahre Classicität, nicht gegen die Literatur eines Perikleischen oder Augusteischen Zeitalters, sondern gegen die Afterclassicität der französischen Gräcität, jener Corneille-Racineschen, Dryden-Wieland'schen Schule, welche nicht unmittelbar aus der wahren Empfindung des classischen Alterthums, sondern aus der rhetorischen Sentenziosität und Situationshascherei der Schule Seneca's hervorgegangen ist, denn Seneca's Oedipus, Agamemnon, Medea und Phädra sind es, welche der classischen Bühne des 17. und 18. Jahrhunderts zum Muster gedient haben, nicht die Tragödie eines Aeschylos oder Sophokles (vgl. Munk über Seneca, Gesch. der röm. Lit. III.). Jetzt, nach siegreicher Beendigung des Kampfes ist auch die Scheidewand zwischen classischer und romantischer Schule gefallen, und gleichwie die Romantiker Anakreon und Pindar, Theokrit und Simonides, Horaz und Ovid, Martial und Juvenal von jeher unter die Classiker gerechnet wurden, wird auch die neuere französische Literatur den Canon der humanistisch bildenden Lectüre bereichern dürfen.

So hoch wir aber auch den Werth der französischen Literatur schätzen und so sehr wir anerkennen, daß selbst mitten in der Literatur der Mystères, des Demi-Monde und der Camélias Dichter wie Auguste Barbier, Alfred de Musset, Alexander Soumet und Edgar Quinet in Form und Geist den Anforderungen der Classicität entsprechen, so müßen wir doch den Gewinn, den unsere gelehrte Schule aus dem Studium der italienischen Literatur schöpfen kann, noch höher anschlagen. Wir müßten eine ganze Abhandlung schreiben, wollten wir die Parallele zwischen beiden Sprachen bis zur Evidenz ziehen; wir müßten weit ausholen, um für den Kampf mit herkömmlichen Begriffen, mit präjudiciellen Ansichten und mit der Abneigung gegen Neuerungen ge-

rüstet zu sein. Leider giebt es kein literar=historisches Werk, das sich zur Aufgabe gemacht hätte, den humanistischen Werth der neueren Cultursprachen sowohl gegen einander, als auch gegen das Alterthum, etwa auf dieselbe Weise in Parallele zu setzen, wie es Cholevius in seiner Geschichte der deutschen Poesie der antiken Literatur gegenüber versucht hat. Wir haben vergleichende Grammatiken, aber noch keine vergleichende Literaturgeschichten, obschon F. T. Vischer und Moriz Carrière in ihren Werken über Aesthetik die Grundlinien dazu gezogen haben. Für unsere specielle Aufgabe, die Prüfung des humanistischen Werthes der italienischen Literatur gegenüber dem der französischen müßen folgende Grundzüge genügen, wobei zu bemerken ist, daß bei der Bekanntschaft unserer Schulmänner mit der französischen Literatur wir hier nur die Eigenthümlichkeiten der weniger bekannten italienischen hervorzuheben brauchen und es dem Urtheile des Lesers überlassen müßen, das andere Glied der Vergleichung zu ergänzen.

Abgesehen von dem Antagonismus, der durch die Eroberungsgelüste Ludwigs XIV., durch die von Napoleon I. über Deutschland verhängte Bedrängnis und durch die immer wieder gefahrdrohende Haltung Frankreichs zwischen uns und unsern westlichen Grenznachbarn erregt und fortgepflanzt worden ist, herrscht auch in den Ideen, im Charakter, in der geschichtlichen Aufgabe beider Nationalitäten eine klaffende Verschiedenheit, welche einer innigen geistigen Berührung und einer gegenseitigen Sympathie hemmend entgegentritt. Zudem hat Frankreich zu viele schädliche Einflüsse auf unser eigenes Culturleben ausgeübt, als daß wir nicht vorsichtig und mistrauisch uns seinem weiteren Einflusse hingeben sollten. Man könnte sagen, diese Abneigung herrsche überhaupt zwischen den romanischen und den germanischen Stämmen, es werde daher dasselbe Verhältnis zwischen Deutschen und Italienern bestehen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Zwar ist in Italien der Name Tedesco verhaßt, ja sogar zum Schimpfworte geworden; allein dies rührt bekanntlich von dem Hasse der Italiener gegen die Fremdherrschaft her, welchen weniger die deutschen Truppen selbst, als die slavischen Regimenter erregten, die eben auch unter dem Namen Tedesco inbegriffen wurden.*)

Hätte Oestreich überhaupt sein zeitweiliges politisches Uebergewicht in Italien zu geistiger Anregung und Belehrung, zu gegenseitiger praktischer Thätigkeit benützt, so hätte es eine Nation mit Deutschland befreundet, zu der wir in weit größerer geistiger Beziehung stehen, als wir glauben. Schon A. W. Schlegel macht die Bemerkung, daß Deutsche und Italiener einerseits, wie Engländer und Franzosen andererseits, einander viel ähnlicher sind, als diese Völker in der Regel anerkennen oder eingestehen wollen. Die Verwandtschaft des deutschen und des italienischen Geistes findet Schlegel in dem künstlerischen Idealsinn, so wie in der Richtung auf die reine Speculation in der Philosophie. Wir möchten noch weiter gehen und sagen, daß unser angeborener Idealsinn hauptsächlich durch die Anschauung italienischer Kunst und Natur sich erweitert und veredelt hat und daß wir unseren idealen Humanismus gänzlich Italien zu verdanken haben. Dies anerkennt auch der Verfasser des Artikels Humanismus in der pädagogischen Encyklopädie, welcher ausführt, daß der Gegensatz zwischen Humanismus und Realismus schon im Alterthum bestanden und daß er durch die Erweckung des Alterthums im Mittelalter sich auch auf die Neuzeit fortgepflanzt hat. Das Verdienst, den Humanismus zuerst wieder ins Leben gerufen zu haben, gebührt aber Italien. Man lese Voigts höchst verdienstliches Werk: „Die Wiederbelebung des

*) Dieser Haß, welcher so alt sein wird, als die Herrschaft der Deutschen in Italien, hat doch auch noch andere Gründe; wir erinnern einmal an die instinctive Abneigung des Romanen gegen den Germanen, die völlige Verschiedenheit des Naturells, und dann an den eitlen Hochmuth des Italieners, der den Deutschen heute noch als einen Barbaren ansieht und darum auch das deutsche Talent beharrlich nicht anerkennt. (Als einst Dittersdorf in einer italienischen Kirche ein Solo spielte, ärgerten sich die Italiener laut darüber, daß „eine deutsche Schildkröte" so zu spielen sich herausnehme.) D. Red.

classischen Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus," man studire Burckhardts anregendes Buch: „Die Cultur der Renaissance in Italien," und man wird staunen über die geistigen Wechselbeziehungen beider Länder.*) Beide Gelehrten zeigen, wie unsere ganze alte Philologie, diese Grundlage unserer geistigen Bildung, als Wissenschaft aus Italien stammt. Italien ist das Land, in welchem die antike Weltherrschaft sich aufgelöst und die christliche sich emporgerungen hat.**) Es ist die Brücke zwischen dem Alterthum und der Neuzeit. Italien hat das römische Idiom trotz aller Völkervermischungen am reinsten und treuesten bewahrt. Die riesigste Schöpfung der alten Römer, ihr Recht und ihre Rechtswissenschaft, ist in Italien niemals außer Geltung gekommen. Italien ist die Wiege und das Grab des hohenstaufischen Kaiserthums gewesen. In Italien regten sich die ersten reformatorischen Bestrebungen. Die Wiederauferstehung der antiken Welt ist in Italien erfolgt, der moderne Humanismus datirt von Petrarca, obschon Dante längst vor ihm fast unbewußt im Geiste des Alterthums gedichtet hatte. Weder der Aufschwung im Carolingischen Zeitalter, noch sein Nachhall im Ottonischen, nicht einmal die byzantinische Literatur haben so großen Einfluß auf die geistige Entwicklung des Mittelalters ausgeübt, haben so sehr den Boden für eine europäische Gesammtbildung geebnet wie die novantike Bewegung Italiens. Kein Abeilard, kein Johannes von Salisbury, kein Roger Baco, kein Herbert, kein Isidor von Sevilla vermochten den Geist des Alterthums wieder heraufzubeschwören.

Nach Deutschland hat diesen Humanismus hauptsächlich Enea Silvio de' Piccolomini verpflanzt, welcher 1442 in Friedrichs III. Reichskanzlei Anstellung fand.***) Er traf den deutschen Adel in Roheit und Völlerei versunken, ohne eine Ahnung von jener feinen Bildung, die der Stolz des italienischen Adels war. Der Marstall und Weinkeller genoßen bei jenen dasselbe Ansehen, wie bei diesen die Museen und Bibliotheken. Die deutschen Professoren und Magister der Hochschulen fand er tief in die Labyrinthe der Scholastik vergraben, unfruchtbaren Träumereien und dürrer Speculation hingegeben. Die humanistischen Studien, schreibt er, haben hier keine Heimat; nescit toga barbara versus. (Siehe hierüber: Voigt, Lebensbeschreibung des Enea Silvio de' Piccolomini.)

Hatte Italien den Aeneas Sylvius als Missionär des Humanismus nach Deutschland gesendet, so sandte Deutschland dagegen den Konrad Schweinheim und Arnold Pannartz dorthin, die die erste Presse in Italien (zu Subiaco) aufstellten. Die Wechselwirkung zwischen beiden Ländern dauerte jetzt durch die Presse erleichtert fort. Italienische Hochschulen wurden von den Deutschen besucht. Kaiser Maximilian ist der erste deutsche Fürst, in dessen Bildung der neue Zeitgeist sichtbar wird; er stand noch unter dem unmittelbaren Einflusse des 23 Jahre am kaiserlichen Hofe weilenden Silvio. Bald darauf brachten ein Agricola und Celtes, ein Erasmus, ein Reuchlin den deutschen Humanismus zur selbständigen Blüte.

Die italienische Renaissance wiegt bei weitem den Einfluß auf, den Frankreich durch seine Troubadours, seine Chansons de Gestes, sein Normanenthum auf Deutschland ausübte. Diese Ansicht widerstreitet zwar derjenigen, welche im Artikel „Französische Sprache" in dieser Encyklopädie ausgesprochen ist, wir anerkennen den Einfluß dieser französischen Literaturperiode auf die deutsche Minne- und Heldendichtung, bezweifeln aber ihren Einfluß auf die sociale Bedeutung des französischen Unterrichts für unsere Schule.

Welchen culturhistorischen Einfluß Italien ferner auf uns Deutsche ausgeübt hat

*) Wir unsererseits verweisen auf den obengenannten Artikel Humanismus und Realismus. D. Red.

**) Die Form und Art dieser „christlichen Weltherrschaft" ist freilich keine den evangelischen Christen ansprechende, sie hat die „reformatorischen Bestrebungen in Italien" mit äußerster Gewalt unterdrückt. D. Red.

***) Eine andere Ansicht ist in dem Art. Humanismus und Realismus S. 605 ausgesprochen. D. Red.

und noch ausübt, das brauchen wir hier nicht noch besonders hervorzuheben. Jeder gebildete Deutsche beugt dankbar sein Haupt vor den großen Namen Italiens, deren bloße Nennung ihm ein sursum corda zuruft. Raphael, Correggio, Lionardo da Vinci, Michel Angelo, Tizian, Ghiberti, Benvenuto Cellini, Bramante, Palladio, Sansovino, Canova und die vielen andern Meister der bildenden Künste; Palestrina, Leonardo Leo, Durante, Pergolesi, Cherubini, Spontini, Rossini in der Musik; Columbus und Galileo, die großen Dogen Venedigs und Genua's, die Mediciäer, die Estenser, und endlich die Dichter, die Geschichtsschreiber, die Philosophen! Welche Ausbeute geben diese für die humanistisch-ideale Bildung unserer Zeit!

Zuerst Dante! diese „Stimme zehn schweigender Jahrhunderte," dieser Schwanengesang des Mittelalters und Herold der Neuzeit, dieses noch lange nicht vollständig begriffene mystische Räthsel, das in der „Göttlichen Komödie" alle Arten der Dichtkunst — die lyrische, dramatische, epische, elegische, didaktische und satirische — so innig verwob, daß eine ganz neue, unnachahmbare Dichtungsart daraus entstand; dieser Dichter-Seher, der durch Verknüpfung von Zeit und Ewigkeit, heidnischer Mythologie und christlicher Theosophie, durch Localgeschichte und Welthistorie, durch dämonische Gewalt der crassesten Leidenschaften und die ätherische Weichheit der innigsten Seelenliebe, durch die eisigste Reflexion eines Sittenrichters und die wärmste Versenkung in das menschliche Gemüth die höchste Aufgabe der idealen Dichtung zu lösen vermochte, — dieser Sprachschöpfer, der den Rohstoff eines Volksdialectes plötzlich zur Cultur- und Schriftsprache einer ganzen Nation ausbildete und seine Welten umfassende Phantasie in die knappste und conciseste aller poetischen Formen, in die künstliche Reimverschlingung der Terzinen zu fesseln den Muth hatte! Kein Dichter hat so unmittelbar, so urplötzlich auf seine Nation, so stetig und ununterbrochen auf die andern Culturvölker gewirkt wie Dante, und heute noch, nachdem baldvollends sechs Jahrhunderte seit seiner Geburt (1265) verflossen sind, giebt es in Deutschland, England und Frankreich einen Danteecultus, der in seinem eigenen Vaterlande kaum begeisterter sein kann. Noch bietet er der neueren Philologie ebensoviel Stoff zu Commentaren, zu Aufklärungen, zu Vergleichungen dar, als je ein alter Autor hervorgerufen hat, noch jetzt schöpfen Dichter und Künstler, schöpft die ganze ideale Phantasiewelt aus der Quelle, die sein Mosesstab aus dem harten Felsen des Mittelalters geschlagen hat. Selbst wer ihn nicht in der Ursprache zu lesen vermag, wird schon aus den trefflichen Uebersetzungen eines Kannegießer, Streckfuß, Kopisch, eines Königs Johann von Sachsen (Philalethes) und Karl Witte reichliche Nahrung schöpfen und mit Liebe sich den besonderen Studien hingeben, welche Karl Witte (Ueber Dante 1821), Abeken (Beiträge für das Studium der göttl. Komödie 1826), Blanc (Erklärung der göttl. Komödie 1860 und Vocabulario Dantesco 1852), Wegele (Dante's Leben und Werke 1852), F. Ch. Schlosser (Dante, Studien 1855), Floto (Dante Alighieri, Leben und Werke 1858), Fr. Notter (Vorlesungen über Dante 1861) ermöglicht haben. Auch werden die bildlichen Illustrationen eines Pinelli (Invenzioni sul poema di Dante in 141 Tafeln, Rom 1826) Flaxman (Umrisse in 110 Blättern, London 1793) und Peter Cornelius (Umrisse zu Dante's Paradies in 9 Blättern) das Verständnis des Dichters erleichtern.

Petrarca (1304—1374) wird als Lyriker stets ein classisches Muster bleiben durch seinen reinen Geschmack, seine so musikalisch wohllautende, abgeglättete, rhythmisch-weiche, sanft hinwallende Sprache und als Vater der innigsten aller lyrischen Formen, des Sonettes oder Klingliedes, wenn schon die Einseitigkeit seiner Empfindung nur subjectiv von dem Empfänglichen genossen werden kann.

Boccaccio (1313—1375), der Vater der italienischen Prosa und der Novellengattung eignet sich allerdings nur in einer strengen Auswahl zum Studium für die reifere Jugend, aber welche überraschende Freude erwartet den in die römische Literatur eingeweihten Leser, wenn ihm die lateinische Sprache hier gleichsam volksthümlich lebendig entgegentritt. Kein späterer Prosaiker, höchstens Machiavelli, zeigt einen solchen classischen

Stil. Boccaccio's Beschreibung der Pest in Florenz, einzelne Geschichten aus dem Decameron, wie die Geschichte der unglücklichen Fürstin Ghismonda und des Guiscardo, sowie die auch zum deutschen Volksbuch gewordene „Geschichte des Markgrafen Walther und der Griseldis" sind vollendete Muster des beschreibenden und erzählenden Stiles. Nicht nur haben sich die Volksbücher anderer Länder durch die italienischen Novellisten bereichert, sondern es haben auch die größten Dichter gerne ihre Stoffe daraus gezogen; so finden wir die Geschichte der drei Ringe, welche Lessing in seinem Nathan dem Weisen verarbeitet hat, schon in den Cento Novelle antiche (Nro. 72), ebendaselbst Schillers Gang nach dem Eisenhammer (Nro. 68), Bürgers Abt von St. Gallen in den Novellen Sacchetti's, Shakspeare's Kaufmann von Venedig im Pecorone des San Giovanni Fiorentino. Die Novelle Romeo und Julie des Luigi da Porto (1535) ist eine Perle des italienischen Novellenschatzes. Gegen die knappe, gedrungene, stilvollendete und doch affectdurchglühte, seelenwahre und lebensfrische italienische Novelle erscheinen alle unsere neueren Novellen und Romane verschwommen, gedehnt, langathmig und schmucküberladen.

Wir übergehen die Anfänge der dramatischen Poesie und des romantischen Epos zu den Zeiten der Mediciäer, obschon Poliziano's Turnier und Orpheus, Luigi Pulci's Morgante Maggiore, Bojardo's Orlando innamorato nicht bloß literarhistorischen, sondern auch ästhetisch hohen Werth haben, und wenden uns sogleich zu Ariosto und Machiavelli — den ersten, die, gleichzeitig an der Schwelle des 16. Jahrhunderts stehend, gleichsam als Typen und Ideale des neuen Entwicklungszeitalters der Menschheit betrachtet werden können. Sie sind die ersten, die alle Fesseln, alle Vorurtheile, alle Mystik, alle Denkweise, alle Lebensformen des noch mit mittelalterlicher Befangenheit ringenden 15. Jahrhunderts abgeschüttelt haben und eine neue Aera der Poesie, der Geschichtschreibung, der Politik eröffnen, welche bis zur Stunde als die Grundlage all unserer modernen Weltanschauung fortdauert. Ariosto, von seinen Landsleuten der Göttliche genannt, steht so hoch, daß viele Kunstrichter es gewagt haben, ihn geradezu einem Homer gegenüberzustellen. Der Sänger der „Ilias und der Odyssee" in Parallele gebracht mit dem Dichter des Rasenden Roland, welcher Eigendünkel der neueren Philologie! ruft vielleicht mancher Altphilologe aus, und doch hat der vom antiken Geiste erfüllte, aber auch die Neuzeit mit warmem Herzen erforschende Wilhelm von Humboldt in seinen „ästhetischen Versuchen" eine vergleichende Charakteristik Homers und Ariosto's geliefert, aus welcher wir nur eine kurze Stelle anführen wollen: „Wo lebt seit Homer in einem anderen Dichter eine solche Fülle und ein solcher Reichthum von Gestalten, wo eine solche nie stillstehende, sich immer wieder aus sich selbst erzeugende Bewegung, wo strömt ein so unversieglicher Quell ewig neuer und überraschender Empfindungen, als in den Gesängen Ariosto's? Welcher andere neuere Dichter erscheint nicht, von diesen Seiten mit ihm verglichen, arm und dürftig, ernst und feierlich, trocken und schwer? Wenn die höchste Bewegung und die lebendigste Sinnlichkeit das Wesen der Dichtkunst ausmachen, und niemand anstehen wird, dem Homer hierin den Vorzug einzuräumen, so gebührt dem italienischen Sänger unstreitig gleich die erste Stelle nach ihm. — Und doch, welche ungeheure Verschiedenheit, wie stark ausgezeichnet der Unterschied! In Homer tritt immer der Gegenstand auf und der Sänger verschwindet. Im Ariosto sind die handelnden Personen uns nicht weniger gegenwärtig; aber wir verlieren auch den Sänger nicht aus dem Auge, er bleibt immer zugleich mit auf der Bühne, er ist es, der sie uns zeigt, ihre Reden erzählt, ihre Handlungen beschreibt. — Beide sind treue Maler der Welt und der Natur, aber Ariosto gefällt mehr durch den Glanz und den Reichthum seiner Farben, Homer zeichnet sich mehr durch die Reinheit der Formen, durch die Schönheit der Composition aus."

Wie gerne würden wir auch die Verdienste Machiavelli's hervorheben, wenn uns der Raum es gestattete. Aber es muß uns genügen, an den Verfasser des „Fürsten", der „Discurse über die erste Decade des Livius", der „sieben Bücher

über die Kriegskunst", der „florentinischen Geschichten" zu erinnern, dessen Stil ebenso vollendet, als seine Logik scharf, und dessen Gedanke ebenso reif, als seine Darstellung lehrreich und eindringlich ist.

Haben wir überhaupt noch nöthig, bei den andern Männern zu verweilen, die das 16. Jahrhundert verherrlicht haben? Man schlage jede beliebige Literaturgeschichte auf, und man wird neben Tasso, dem unglücklichen Sänger des befreiten Jerusalems, dem Liebling aller Dichter und Künstler, nach dessen Epos jeder italienisch lernende Schüler zuerst greift, wie der Ausländer nach unserem Schiller, noch einen Guarini, Berni, Folengo, Aretino finden, in denen sich der antike Geist mit dem modernen, und die ideale Richtung mit der satirischen verschmelzt.

Wenn man im 17. Jahrhundert den nachtheiligen Einfluß der französischen Grä-cität auf die italienische Literatur nicht läugnen kann, so erfreuen uns doch noch die patriotischen lyrischen Ergüsse eines Filicaja, das Heldenepos Ricciardetto des Forti-guerra, und das scherzhafte epische Gedicht „der geraubte Eimer" des Tassoni. Im 18. Jahrhundert finden wir Apostolo Zeno, Metastasio, Casti, Goldoni, die beiden Gozzi, den Scipio Maffei, Parini, Verri und den eine nationale dra-matische Richtung verfolgenden Alfieri, Namen, die jedem Freunde der italienischen Literatur werth geworden sind.

Mit dem Schlusse des vorigen Jahrhunderts scheint manchem die große Literatur-periode Italiens abgeschlossen zu sein, weil die jetzt auftretenden Dichter nicht so mund-geläufig geworden sind, wie die obengenannten. Jede andere Nation war eben damals zu sehr mit ihrer eigenen Literatur beschäftigt, als daß sie Veranlassung gefunden hätte, auch den Gang der italienischen zu verfolgen. Zudem war Italien so entmuthigt, so niedergedrückt, daß eine nationale Literatur meist nur im Stillen und Verborgenen fortwirken konnte. Viele der bedeutendsten Männer lebten im Exil oder im Gefängnis, die herrlichsten Werke mußten im Auslande gedruckt werden und fanden nur durch Einschmugglung Verbreitung. Ja, man glaubte allgemein, wegen der äußeren Ruhe, Italien sei nur noch das „Land der Todten". Erst jetzt, da die Früchte dieser verbor-genen nationalen Literatur plötzlich zu Tage getreten sind, fängt man an, die Literatur-periode zu studiren, welche mit Alfieri beginnend, Namen aufweist wie Monti, Pin-demonte, Ugo Foscolo, Grossi, Manzoni, Silvio Pellico, Niccolini, Leopardi, Benedetti, Giusti, Ranieri, Poerio, Guerazzi als Dichter; Romagnosi, Gioberti, Rosmini, Galluppi und Padre Ventura als Phi-losophen; Cesare Balbo, Viessieux, Pompeo Litta, Pietro Giordani, Mic-chele Amari, Mammiani, Colletta, Botta, Farini, Gualterio, Cantù als Geschichtschreiber, Redner und politische Schriftsteller. Niemand hat bis jetzt die neueste Literaturgeschichte Italiens beredter und vorurtheilsfreier beleuchtet, als Marc Monnier in seinem Buche: L'Italie est-elle la terre des Morts? Paris 1860.

Zur Bekräftigung unserer eigenen Ansicht erlauben wir uns eine einzige Stelle aus dem Werke dieses für die neueste italienische Literatur eine scharfe Lanze einlegenden französischen Kritikers auszuziehen: L'Italie est la terre des morts! Mais où donc est la terre des vivants? Comptons nos contemporains; nous ne citerons pas un nom auquel l'Italie n'en puisse opposer un autre, moins connu sans doute, mais non moins immortel. Au début de notre siècle, nous avons Napoléon, un Italien. La paix se rétablit, les lettres fleurissent. Il nous vient des poëtes, l'Italie en compte plus que nous. Nous nommons Chateaubriand, qu'on ne lit déjà plus; l'Italie nomme Manzoni, qu'on lit toujours et qui écrit encore. Nous disons Béranger, l'Italie répond Giusti. Nous disons Lamartine, Hugo, Vigny, Barbier, Musset, l'Italie répond Foscolo, Monti, Niccolini, Leopardi, Grossi, Pellico, Berchet, Carrer, vingt autre que je passe. Plus près de nous, dans la génération nouvelle, nous ne trouvons plus en France, que notre littérature aux camélias. La grande et sévère poésie règne toujours au-delà des Alpes.

Die Parallele zwischen der italienischen und französischen Literatur berechtigt uns nun wohl zu der Frage: Soll die Sprache und Literatur einer solchen Nation unserer gelehrten Schule fremd bleiben, während die französische sich zum Bedürfnis einer obligatorischen aufgeschwungen hat? Aber es entsteht zu gleicher Zeit die neue Frage: findet sich bei den gegebenen Verhältnissen auch die erforderliche Zeit dazu? Französisch, englisch und italienisch zusammen kann an Gymnasien natürlich nur in vereinzelten Stunden als Fachstudium getrieben werden. Der Verfasser des Artikels „Gymnasium" im 3. Bd. S. 184 der Encyklopädie, hält schon das Betreiben zweier neueren Sprachen nebeneinander für bedenklich, und eifert gegen den Ausspruch Thaulows, welcher meint, „auch noch das Italienische hinzufügen zu können, da der für die drei Sprachen geforderte Zeitaufwand nicht erheblich sei." Auch hält er solche Verhältnisse dem speciellen Zwecke des Gymnasiums für nicht förderlich. Dieser Ansicht können wir nicht huldigen. Wenn das Gymnasium seine der Neuzeit gegenüber erweiterte Aufgabe erfüllen und nicht bloß in der beschaulichen Beschäftigung mit dem Alterthum fortvegetiren will, so muß es die neuere Philologie in den Bereich seiner humanistischen Thätigkeit ziehen. Dies verlangt auch Köchly in seinen Thesen zu einer einheitlichen Umgestaltung unserer Gymnasien (im neuen Schweizerischen Museum Jahrgang 1861, S. 85 ff.), welcher aus national-politischen Gründen das Italienische als obligatorisches Lehrfach für die schweizerischen Gymnasien verlangt, und die, wenigstens facultative Aufnahme der französischen und englischen Sprache aus der eigenthümlichen Bestimmung des Gymnasiums als Nothwendigkeit folgert. Die neuere Philologie hat sich in Beziehung auf Wissenschaftlichkeit, Disciplin und Forschung zu einer Stufe erhoben, in welcher sie mit den Waffen der vergleichenden Sprachkunde, mit der ausgedehnteren Sphäre ihrer Wirksamkeit, mit der Lebenskraft ihrer Fortdauer und ihres Fortschrittes, getragen vom Geiste einer gleichfalls großen Culturperiode und stets angespornt durch den Reiz der Neuheit, sich mit der alten Philologie zu messen gezwungen und vielleicht auch berufen sein wird. Wollte sich die alte Philologie selbst einschränken und von dem Fortschritt der Ideen abschließen, so würde sie nach und nach ihr eigenes Terrain verlieren, und es könnte eine Zeit kommen, in welcher die schon öfters aufgetauchte Idee eines „modernen Humanismus", eines „Real-Gymnasiums" sich verwirklichen, und die neueren Sprachen als Fundament, die alten als Liebhaberei getrieben werden dürften. Schon steigert sich der Kampf des Materialismus mit dem Idealismus auf bedenkliche Weise, schon haben das rasche Aufblühen der Polytechnischen, Real-, Bürger- und Handelsschulen, der Nothkampf um das leibliche Fortkommen inmitten einer starken Bevölkerung, der Reiz der Außenwelt und die kürzere Dauer der Studienzeit den Werth der altphilologischen Studien und des idealen Strebens in den Augen der Menge empfindlich beeinträchtigt. Ist es da nicht die Aufgabe der Pädagogik, diese beiden Strömungen in ein und dasselbe Bett zu leiten, die divergirenden Ansichten mit einander auszusöhnen, sie zu einem freieren Humanismus zu verquicken, und der neuen Philologie so entgegen zu streben, daß beide als Ursache und Wirkung aus derselben Schöpferhand hervorgehen? Nur wenn jetzt schon eine solche harmonische Verbindung der beiden Extreme erzielt wird, ist die alte Philologie sicher gestellt gegen die oben bezeichneten Gefahren.

Man wird sagen, es sei auf der Universität noch Zeit genug geboten zum Studium der neueren Sprachen. Aber bekanntlich sind an den deutschen Universitäten selten eigne Lehrstühle für die neueren Sprachen errichtet. Man liest wohl über englische und italienische Literatur, aber nicht überall auf Grundlage des Originaltextes. Würde das Gymnasium seine Aufgabe als Vorbereitung zum Universitätsstudium auch in dieser Beziehung erfüllen, dann könnte auf der Universität auf höchst ersprießliche Weise die neuere Philologie gefördert werden.

Aber die Zeit? die Lehrkräfte? die Gefahr der Zersplitterung, der Zerfahrenheit der Studien? Darauf erwidern wir, daß bei Schülern, welche schon seit ihrem 8.

Lebensjahre Latein und seit dem 11. Griechisch lernen, und überdies, bei den bestehenden Verhältnissen, auch schon seit Jahren die französische Sprache treiben, das Studium der englischen oder italienischen Sprache geringe grammatikalische Schwierigkeit bietet. Man braucht ja die Grammatik als Wissenschaft nicht mehr mit der Sprache zu erlernen, man darf sich ja nur die äußeren Formen einprägen, eine correcte Aussprache zu eigen machen. Der Sprachkörper selbst ist leicht faßlich, beim Englischen wegen seiner Verwandtschaft mit dem Deutschen und dem Französischen, beim Italienischen wegen seines lateinischen Ursprungs und seiner französischen Färbung. Mit zwei wöchentlichen Stunden kommt man in drei Jahren zu einem sicheren Verständnis der englischen Literatur und daß der Unterricht in der italienischen Sprache um so rascher und sicherer vorwärts schreiten kann, je tüchtiger der Schüler im Lateinischen ist, bedarf, wie Köchly bemerkt, keines Beweises. In zwei Jahren kann der Schüler auch die italienische Sprache bewältigen und bei fortgesetzten weiteren Privatstudien gelangt er sicherlich zum Ziele seines Strebens — zum vollen Genusse der respectiven Literatur. Auch ist er dann zum Sprechenlernen gehörig vorbereitet, falls ihm die Gelegenheit geboten wird, England oder Italien zu bereisen. Zersplitterung und Zerfahrenheit kann der Pädagog aber von keinem, wenn auch noch so getheilten Studium befürchten, das mit den anderen Studien dasselbe Ziel — das des idealen Humanismus — verfolgt; es ist eher eine Stärkung, eine Ausweitung, eine gesteigerte Elasticität des Geistes. Und die Lehrkräfte? Nun, es wird eben bald Pflicht des Staates werden, auch für die neuere Philologie sich eine eigene Pflanzschule anzulegen. Wenn der Staat angefangen hat, Reallehrer nach Frankreich und England mit genügenden Stipendien zu schicken, so wird er wohl Mittel und Wege finden, um auch tüchtige italienische Lehrkräfte zu gewinnen. Ueberdies ist zum Studium der italienischen Sprache niemand besser vorbereitet als der Altphilologe. Auch auf die Gefahr hin, eine Zeitlang durch die italienische Syntax an der lateinischen stutzig zu werden, wird ihm die lateinische Sprache selbst lebendiger, frischer und anziehender erscheinen. Wem könnte diese Sprache noch für eine „todte" gelten, wenn er den italienischen Schiffer auf sturmgepeitschter See beten vernimmt: In mare irato, in subita procella Invoco Te, nostra benigna stella oder den italienischen Zecher ausrufen hört: In vite vita!

Steht nun die italienische Sprache für die Zwecke des Humanismus mit der französischen mindestens auf gleicher Stufe, so darf sie auch in formeller und bloß praktischer Beziehung den Vergleich nicht scheuen. In der Formenlehre ist sie einfacher als die französische, doch noch flexionsreich genug, um das Studium der Verba und den Gebrauch der Pronomina ebenso schwierig zu machen. Die Syntax ist so ziemlich der französischen gleich, für die Consecutio temporum, das Participial-Régime der Relative, den Gebrauch des Défini und Conjunctiv gelten fast dieselben Regeln. Nur der Satzbau ist schwieriger, er nähert sich in der älteren Literatur mehr dem lateinischen, so daß eine gute italienische Uebersetzung des Tacitus oder Cicero eine Stiltreue erzielt, welche keine andere moderne Sprache einzuhalten vermag. Die große Freiheit der Inversion und der logischen Gruppirung, sowohl der einzelnen Theile eines Redegliedes, als auch der Glieder eines Satzes und der Sätze einer Periode, die, ebenfalls von keiner anderen modernen Sprache ermöglichte Mannigfaltigkeit und Virilität der römischen Participialconstruction, giebt der italienischen Sprache eine Kraft der Beredtsamkeit, der logischen Schärfe und des dichterischen Schwunges, welche nachzuahmen die deutsche Sprache beinahe zu schwerfällig ist. Die Aussprache ist nicht schwer, da jeder Buchstabe seinen bestimmten Werth hat, den er nie verliert, weswegen auch kein Buchstabe stumm bleiben kann wie im französischen oder englischen. Nur in der Poesie, in welcher nicht auf die Länge und Kürze der Sylben, sondern bloß auf ihre Zahl und den durch die Regeln der Prosodie bestimmten Tonfall Rücksicht genommen wird, wird eine Verschmelzung der Vocale möglich, was dem Anfänger einige

Schwierigkeiten verursacht; so kann z. B. der verso endecasillabo — das gewöhnliche Metrum der italienischen Poesie — aus 18 Sylben bestehen, und muß doch als 11sylbiger Vers gelesen werden, z. B. der 18sylbige Vers des Petrarca:

Rende agli occhj, agli orecchj il proprio obbietto

wird als 11sylbiger gelesen:

Ren | de͡a | gli͡oc | chj͡a | gli͡o | rec | chj͡il | pro | prio͡ob | biet | to.

Bekannt ist der Wohlklang der italienischen Sprache, erzeugt durch das überwiegende Hervortreten der Vokale in der Sylbenzahl, durch den Vocalschluß aller Wörter (mit Ausnahme einiger Fremdwörter), durch die hörbare Trennung der Doppellabialen b-b, p-p, durch die Vermeidung der aspirirten und gutturalen Laute. Selbst das längste Wort bleibt wohllautend — misericordiosissimamente hat 11 Vocale bei 13 Consonanten, wir Deutsche haben Wörter mit 13 Consonanten und nur 4 Vocalen, ex. grat. Strumpfstrickersfrau.

Was die Methodik des italienischen Unterrichtes betrifft, so muß sich diese, vielleicht mehr als bei der französischen und englischen nach dem unmittelbaren Zwecke der Schule richten. An Gymnasien wird die Methodik ganz verschieden sein müßen von der für realistische Anstalten anwendbaren. Für praktische Zwecke mag irgend eine der neueren mechanischen Sprachmethoden dienen. Ahn und Ollendorff haben längst ihr alleinseligmachendes System auch auf die italienische Sprache übergetragen, auch giebt es Bücher genug, die unter dem Namen „Der beredte Italiener", „Parlate voi Italiano?" und die „Kunst, in 16 Stunden italenisch zu lernen," den Lehrer zur Bequemlichkeit und den Schüler zum Papagaienthum verurtheilen. Für Anstalten, welche humanistische Zwecke verfolgen, kann für die italienische Sprache keine andere Methode förderlich werden, als die streng wissenschaftliche, und in Gymnasien zumal die lateinitalienisch vergleichende. — Eine wissenschaftliche Kenntnis der italienischen Grammatik ist für den Leser der älteren und neueren italienischen Literatur ebenso unentbehrlich, als die grammatische Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache für das Verständnis dieser Literaturen. Die italienische Syntax muß streng studiert werden, wenn man Dante und Ariosto, Boccaccio und Machiavelli verstehen will. Es ist deshalb natürlich nothwendig, daß der italienische Lehrer auch ein guter Lateiner sei oder wenigstens gewesen sei. Wenn es eine Thatsache ist, daß nur derjenige ein guter, wissenschaftlicher Lehrer einer neueren Sprache sein kann, der auch die alte Philologie studiert hat, so tritt diese Nothwendigkeit bei der italienischen noch mehr in den Vordergrund. Zwar fehlt es noch an einer Grammatik, in welcher — wie es Mätzner für's Französische versucht hat — eine Parallele zwischen italienischer und lateinischer Syntax gezogen wird, allein Fernow hat in seiner vortrefflichen italienischen Grammatik diese Sprache längst auf eine wissenschaftliche Basis gestellt, und Barberi und Valentini bieten auch reichlichen Stoff dazu. Leider haben die in Wien wirkenden Grammatiker Fornasari und Filippi — welche sozusagen das Monopol der italienischen Methodik in den österreichischen Staaten besitzen und dasselbe auch dem übrigen Deutschland auferlegt haben — allzu oberflächliche Arbeiten geliefert, so daß die neueren besseren Grammatiker wie Frühauf, Novotny, Wiggers, Mühe hatten, daneben aufzukommen. Da jedoch das Bedürfnis stets auch die Mittel erzeugt, so wird, wenn nur einmal die italienische Sprache sich an unseren gelehrten Schulen Bahn gebrochen hat, es auch an wissenschaftlichen Lehrern und Lehrbüchern nicht fehlen. Und daß sie Bahn brechen wird, bezweifeln wir nicht. Deutschland wird bald in größeren Verkehr mit Italien kommen. Schon berühren beiderseits die Schienenwege den Fuß der Alpen, bald wird auch diese große Schranke der Natur durchbrochen werden, nicht nur wird der deutsche Handel wieder dem mittelländischen Meer entgegenstreben, nicht nur wird die Touristenwelt auch das bald von Eisenbahnnetzen durchwobene Italien durchziehen, sondern es wird auch der bis jetzt verschlossene buchhändlerische Verkehr sich gegenseitig anknüpfen und es wird in seinem Gefolge die italienische Sprache und Literatur auch bei uns zur Gel-

tung kommen. Bis dahin wird die italienische Sprache allerdings hauptsächlich einen praktischen Werth für unsere Schule haben müßen. Dieses ist aber selbst jetzt für jeden Gebildeten unverkennbar, wäre es nur wegen der Aussprache der Eigennamen. Jeder Zeitungsleser, jeder Geographielehrer, sollte wissen, daß man Ricásoli, Cáttaro, Cágliari, Césara, Sássaro, Bríndisi, Pavía ausspricht, daß in der Musik ein Scherzo kein Scherzo sondern Skerzo und Crescendo ein kreschendo und kein kreszendo ist, und daß der Componist Hasse von den Italienern il caro Sássone der theure Sachse und nicht il caro Sassóne der theure Steinblock genannt wurde.

Obige Darstellung ist uns eingegeben von der Ueberzeugung, daß bei der raschen Entwicklung des Materialismus, in den Zeiten der Welten- und Nationen verbindenden Dampfkraft, nur durch eine innige Verbindung der alten und neuen Philologie die Menschheit denjenigen idealen Humanismus bewahren kann, welcher allein den nothwendigen Schutz gegen den sinnlichen Materialismus und den ihm schnell nachfolgenden Zustand des Verfalls aller höheren Cultur bieten kann. Darum möge die Pädagogik auch das Studium der italienischen Sprache unserer Jugend gönnen und sie als die dritte im Bunde der neueren Sprachen aufnehmen.

Literatur. 1) Geschichte der Italienischen Literatur. Tiraboschi, Storia della Litteratura Italiana, 14 Vol. — Crescimboni, Storia della Volgar poesia, 6 Vol. — Quadrio, Storia della poesia. — Maffei (Giuseppe), Storia della Litteratura Italiana. 2 Vol. — Ranalli, Ammaestramenti di Litteratura. 3 Vol. (Ein vorzügliches Werk.) — Nannucci, Manuale della Letteratura del primo secolo della lingua italiana. 2 Vol. — Ferrucci, I primi quattro secoli della Litteratura italiana (XIII—XVI Sec.) 2 Vol. — Guidici, Storia della litter. ital. 2 Vol. 1855. — Ginguéné, Histoire littéraire d'Italie, fortgesetzt von Salfi. 19 Bde. — Sismondi, De la littérature du midi de l'Europe. — Bouterwek, Geschichte der Poesie und Beredtsamkeit, Bd. 1 und 2. Italien. Liter. — Ruth, Geschichte der ital. Poesie, 2 Bde. (1844—47.) — Adolf Wolf, Die italienische Nationalliteratnr in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Berlin 1860 (ein sehr brauchbares Handbuch). — Dunlop, The History of Fiction. Edinb. 1814. (Neuere Ausgaben. Behandelt die Geschichte der italien. Novellistik eingehend. Deutsch von Felix Liebrecht. Berlin 1854.)

Schätzbare Abhandlungen über Italien. Literatur finden sich in Reumonts Beiträgen zur Italien. Geschichte, den Essays von Lord Macaulay, Lord Jeffries und Prescott, sowie in den Literaturgeschichten des Mittelalters von Hallam und Berington.

Werthvolle Biographieen großer Dichter sind: Cesare Balbo, La Vita di Dante; Fernow, das Leben Ariosts; Serassi, Vita di Torquato Tasso; und Alfieri, Autobiographie — Copping, Lives and Adventures of Alfieri and Goldoni.

Für die Geschichte der italien.-provençalischen Poesie sind zu nennen: Galvani, Osservazioni della poesia dei trovatori (1829); Karl Witte, der Minnegesang in Italien (in Reumonts Italia 1838). Für die sicilianische Poesie: Narbone (Alessio) Istoria della letteratura siciliana, 1854; Gregorovius, die Lieder des Giovanni Meli aus Palermo, 1856.

Chrestomathieen. Ideler, Handbuch der italien. Sprache, (ein älteres aber recht brauchbares Werk); Ebert, Handbuch der italien. Liter., Marburg 1853; Zamboni, italien. Anthologie, Wien 1861, (chronolog. geordnet, doch eher Chrestomathie zu nennen, da der poetische Theil nur einige Seiten einnimmt); Studio Italiano, oder Italien. Chrestomathie für den Schul- und Privatgebrauch, von dem Verfasser dieses Artikels, 2. Aufl. Stuttgart 1855.

Sprachlehren: Als wissenschaftliche Werke sind zu nennen: Fernow, italienische Sprachlehre für Deutsche, 2 Theile, 3. Aufl., Stuttg. Cotta, 1829, (die beste und ausführlichste unter den von Deutschen verfaßten. Moritz (Karl Phil.), Italien. Sprachlehre, Berlin 1791. (Fernow nennt sie „eine Skizze von Meisterhand ausgeführt.")

Barberi, Grammaire des Grammaires Italiennes, 3 Vol., Paris 1819, (eines der vorzüglichsten theoret. Werke, und ungemein reich an classischen Belegstellen; leider sind die Uebungsstücke nach Hamilton'schem Systeme eingerichtet.) — Valentini, neue theoret. praktische italien. Grammatik. 2 Theile, Berlin 1842, (ein mit logischer Schärfe bearbeitetes, beispielreiches, vortreffliches Buch; wegen mehrerer derber Ausdrücke in den Uebungsstücken für Dameninstitute jedoch nicht geeignet.) — Novotny, Lehrbuch der italien. Sprachwissenschaft zum Gebrauche an Gymnasien und Universitäten, Innsbruck 1850. (Wenn auch dem Titel nicht vollständig entsprechend, ist dieses Buch doch eine der besseren Grammatiken für die gelehrte Schule.) — Wiggers, (Julian und Moritz), Italien. Grammatik, Leipzig 1859, (nicht so vorzüglich wie die spanische Grammatik des einen Bruders, aber doch ein empfehlungswerthes Hülfsbuch.)

Unter der Masse von Lehrbüchern, die eine bloß praktische Richtung verfolgen, sind zu nennen: Fornasari-Verce Italienische Sprachlehre, Wien, (in mehr als 30 Auflagen, und in zwei verschiedenen Bearbeitungen, von denen die eine mehr theoretisch, die andere mehr praktisch sein soll, ausgegeben. Die Uebungsstücke über die Verba und die eigentliche Syntax sind im Vergleich zu denen über die andern Redetheile äußerst dürftig, und durch die a linea Vocabeln arbeitet der Schüler dieselbe ganz mechanisch aus.) Filippi, Ital. Sprachlehre, Wien. (Die neueren Bearbeitungen folgen ganz dem Ahn-Ollendorff'schen Systeme.) — Frühauf, kurzgefaßte ital. Sprachlehre, Heidelb. 1834, (ein recht praktisches kleines Schulbuch.) — Mussafia, Ital. Sprachlehre, Wien 1860.

Für den Lehrer sind folgende für die Schulen Italiens verfaßte Sprachlehrbücher zu empfehlen: Calessi, Grammatica ragionata della lingua italiana. Firenze 1855. Puoti Basilio, Grammatica della lingua italiana. Torino 1860. — Luigi Delâtre, Teorica di Verbi italiani, Firenze 1859. — Vincenzio Nannucci, Analisi critica dei verbi italiani, Firenze 1858. — Filippo Ugolini, Vocabolario di parole e modi errati, Torino 1854. — Pietro Fanfani, Vocabolario di retta pronunzia italiana, Firenze 1859. — Prospero Viani, Dizionario di pretesi Francesismi, Firenze. — Gius. Grassi, Saggio intorno ai Sinonimi della lingua italiana, Firenze. — Puoti Basilio, L'Arte di scrivere in prosa per esempii e per teoriche.

Wörterbücher: Das große Wörterbuch der Academia della Crusca zu Florenz, welches in seinen früheren Ausgaben sich streng an die Classicität der Cinquecentisten hielt, erscheint gegenwärtig in neuer, leider sehr langsam fortschreitender Ausgabe, wesentlich umgearbeitet und erweitert, indem es jetzt auch das lombardo-venetianische Idiom, das durch Monti und Manzoni zur Schriftsprache erhoben wurde, berücksichtigt. Eine Bearbeitung dieses Dizionario für Deutsche wäre sehr zu wünschen, da das große italien.-deutsche und deutsch-italien. Wörterbuch von Valentini, (Berlin 1831) zwar bei seinem Erscheinen als das vorzüglichste und inhaltreichste gelten konnte, aber keine neuere Ausgabe desselben die Bereicherung der Sprache in den drei letzten Jahrzehnten für den Studierenden verwerthen durfte. Die kleineren Wörterbücher von Kaltschmitt und Weber, sowie der Auszug aus Valentini befriedigen nur die Anforderungen an ein Taschenwörterbuch.*) **Ludwig Gantter.**

*) Wir glauben, in Rücksicht auf die bedeutungsvolle Zeit, in welcher dieser Artikel erscheint, obigem beredtem Plaidoyer, obgleich wir ihm in das Gebiet der Zukunftspädagogik nicht folgen können, den Raum nicht versagen zu dürfen. Wir müßen jedoch ausdrücklich erklären, daß wir unsererseits in völliger Uebereinstimmung mit der oben angeführten Stelle aus dem Artikel „Gymnasium" trotz Thaulow und Köchly es für eine Unmöglichkeit halten, in den höheren Anstalten neben den classischen Sprachen noch drei moderne aufzunehmen. Mögen in Bezug auf die Wahl zwischen diesen Sprachen neben den localen und individuellen Bedürfnissen auch noch wesentliche Veränderungen in der Stellung und Bedeutung der Nationen Einfluß gewinnen — die Zeit und Kraft des Gymnasialschülers, wie man ihn im Durchschnitt annehmen muß, ist zu

Jacobs, Christian Friedrich Wilhelm. Gewiß werden diejenigen Vertreter der Humanitätsstudien auf unsre Theilnahme und Anerkennung besondern Anspruch haben, in denen ihre Wissenschaft die treibende, bildende, verklärende Macht des Lebens geworden ist, in denen Wissen und Streben zu einer Einheit sich zusammengeschlossen haben, in denen ein sicherer Takt ebensowohl für die tieferen Erregungen des Gemüths als für die klaren Ergebnisse des Denkens die entsprechende Form zu finden weiß, um dann selbst dem äußern Auftreten das Gepräge des Maßvollen und Harmonischen zu geben. Ein solcher Humanist aber ist Friedrich Jacobs gewesen, dessen Thätigkeit wir im Folgenden darzustellen haben.

Am 6. Octob. 1764 zu Gotha im Schoße einer aus Holstein stammenden Familie geboren, war er bereits als Kind von drei Jahren mutterlos. Unter beschränkten äußern Verhältnissen heranwachsend, sah er sich, obwohl eine Großmutter und eine Stiefmutter die fehlende Muttertreue zu ersetzen suchten, doch vorzugsweise auf den Vater angewiesen, der als Advocat noch Zeit genug fand, ihn und einen ältern Bruder in die Elemente des Wissens einzuführen. Als dann der unvollkommene Unterricht eines Privatlehrers eingetreten war, ergänzte der geweckte Knabe durch Lectüre von Dichtern und Reisebeschreibungen — jene ahmte er bald nach, aus diesen bildete er sich Auszüge — die vom Lehrer gelassenen Lücken. Später von Kaltwasser, dem Uebersetzer des Plutarch, im Griechischen unterrichtet, kam er, obwohl auch dieser Unterricht nicht gerade ein anregender war, doch schon zu dem Gefühle, daß nach dieser Seite eine Welt von Schönheit vor ihm sich aufthun könne. Im Jahr 1777 trat er in das Gymnasium der Vaterstadt ein, das damals der Rector Geißler, ein Schüler Ernesti's, zu neuer Blüte gebracht hatte, wenn auch im einzelnen noch vieles mangelhaft geblieben war. Als 1779 der treffliche Stroth die Leitung der Schule übernahm, war Jacobs bereits Schüler der Prima, und ein tüchtiger Schüler. Obwohl erst 15 Jahre alt und mit geringen Hülfsmitteln ausgerüstet, suchte er in die homerischen Gesänge, in die Tragiker, ja in Pindars Oden sich einzuarbeiten; daneben studirte er, von glücklichem Instincte geleitet, Lessings Laokoon und Winckelmanns Geschichte der Kunst. Daß er auf gutem Wege sei, zeigte eine Rede „über die edle Einfalt der Griechen", die er bei einer Schulfeierlichkeit hielt und auch vom Rector mit großer Anerkennung aufgenommen sah. Mit 17 Jahren in das wüste Studentenleben zu Jena versetzt (Mich. 1781), hielt er sich in inniger Freundschaftsverbindung mit Manso über das Gemeine empor und fand, während Griesbach ihn noch bei dem erwählten Studium der Theologie festhielt, in Schütz zugleich einen tüchtigen Führer auf den Bahnen humanistischer Studien. Nachdem er sodann den Winter 1783—84 im Vaterhause ganz der Beschäftigung mit den griechischen Classikern gewidmet hatte, gieng er nach Göttingen, um unter Heyne's Leitung völlig der Philologie sich hinzugeben, von welcher doch der umsichtige Meister ihn eher abzumahnen schien. Aber bald hatte er, namentlich auch als Mitglied des philologischen Seminars, das ganze Vertrauen Heyne's gewonnen, der ihm nun auch bis zu seinem Tode das herzlichste Wohlwollen bewahrte und mit ihm in engem Briefwechsel blieb. Jacobs widmete dem verehrten Lehrer seinen ersten kritischen Versuch (Specimen emendationum 1786) und unterstützte

beschränkt, als daß man ihm regelmäßig und obligatorisch mehr als Eine moderne Sprache zumuthen könnte, vorausgesetzt, daß er sich wirklich classische Bildung erwerben soll. Die Bestimmung eines Lehrplans hängt nicht von der Frage ab: was ist wissenswürdig? sondern von der andern: was ist nach der geschichtlichen Entwicklung unseres Volkes geeignet, den Schülern das nationale Bildungsgut zu übermitteln, und was vermag der Knabe und Jüngling nach psychologischen und Erfahrungsgesetzen neben den Centralfächern in der gegebenen Zeit noch in sich aufzunehmen und zu verarbeiten? Realgymnasien mögen nothwendig werden, aber auch die Gymnasien werden nothwendig bleiben, und die Leiter derselben werden sie in Uebereinstimmung mit einem beachtenswerthen Theil des Publicums davor zu bewahren wissen, daß sie nicht ob dem Streben nach allzu vielerlei Dingen, die an sich schön und gut wären, ihr Hauptziel verfehlen.
D. Red.

ihn eine Zeitlang bei den Arbeiten für die Homer-Ausgabe. Von Heyne unterstützt, gab er etwas später den Tzetzes heraus (Leipzig 1793, 3 Bde.).

Noch nicht 21 Jahre alt, sah er sich als Lehrer an das Gymnasium in Gotha zurückgerufen (Aug. 1785). Immer entschiedener lebte er sich jetzt in das Alterthum ein „als eine geschlossene Welt des Edelsten und Schönsten, was der menschliche Geist unter den günstigsten Umständen mit jugendlicher Kraft und männlicher Strenge gebildet, als eine Welt der Natur und Kunst, in welcher sich alles, was das menschliche Gemüth erheben, reinigen und befruchten kann, in den mannigfaltigsten und vollendetsten Gestalten offenbart" (Vermischte Schriften I. S. 119). Wie er nun aber als einen besondern Vorzug der großen Alten dies erkannte, daß jeder in klarer Selbstbeschränkung innerhalb des Kreises sich hielt, auf welchen er durch besondere Ausrüstung angewiesen war, so hatte er selbst auf dem reichen Gebiete der Humanitätsstudien sich einen engern Kreis gezogen und seine wissenschaftliche Thätigkeit jenen spätern Erzeugnissen der griechischen Literatur zugewandt, in denen entweder der geistreiche Witz und die natürliche Grazie der Griechen in engster Begrenzung sich manifestirt oder die sinnreiche Aneignung und Nachbildung des von den edelsten Mustern Dargebotenen sich erkennen läßt. So entstanden seine Ausgabe der Anthologia Graeca s. Poetarum Graecorum lusus (Lips. 1794, 4 Bände) mit den reichhaltigen Animadversiones in Epigrammata Anthol. Gr. (Lips. 1798—1814, 8 Bde.), und die Ausgabe der Anthologia Gr. ad fidem Codicis Palatini ex Apographo Gothano (Lips. 1813—17), Arbeiten, mit denen auf diesem Felde der Literatur für längere Zeit ein befriedigender Abschluß erreicht sein möchte. In engem Zusammenhange damit aber standen wieder die Ausgabe des Achilles Tatius (Leipz. 1821, 2 Bde.) und der Imagines der beiden Philostratus (Leipz. 1825), bei welcher letztern Arbeit Welcker namentlich für die archäologische Erklärung sein Gehülfe war. Auch die für Schneider übernommene Vollendung von Aelians Historia animalium (Jena 1832) gieng z. Th. aus den auf die griechische Anthologie gerichteten Studien hervor. Um hier gleich die eigentlich philologischen Leistungen des rastlos thätigen Mannes zusammenzufassen, erwähnen wir noch die Lectiones Stobenses (1822) und die an Dörings Ausgabe des Horaz sich anschließenden Lectiones Venusinae (im Rheinischen Museum 1827 f.). Welche Verdienste er sich durch die mit Rost unternommenen Bibliotheca Graeca auch um die philologische Wissenschaft erworben hat, braucht nur angedeutet zu werden. Er selbst bearbeitete für dieselbe den Delectus epigrammatum Graecorum (1826).

Aber die Erwähnung der Bibl. gr. leitet uns ganz ungesucht zu dem hinüber, was Jacobs für die Schule gethan hat; denn der Schule sollte sie ja zunächst dienen, und gewiß hat sie sehr viel dazu beigetragen, die griechischen Schulstudien zu fördern. Um diese aber hat sich J. auch sonst bleibende Verdienste erworben. Zuerst schon durch das, was er in langjähriger Lehrerwirksamkeit gethan hat. Fast noch ein Jüngling, als er 1785 am Gymnasium in Gotha angestellt wurde, gewann er doch rasch die zu rechtem Wirken erforderliche Anerkennung. Er fand die Lehrer seiner Jugend, Kaltwasser und Galletti, wieder; der Rector Döring, anfangs zurückhaltender, wurde allmählich sein Freund; der Mathematiker Kries würde ihm, wie er dankbar anerkannte, einen Bruder ersetzt haben; besonders nahe stand seinem Herzen Manso. In so beglückender Verbindung wurde ihm auch das Lehren eine stete Freude. Aus vollem Herzen sind jene Worte geflossen, mit denen er von Gotha Abschied nahm (vermischte Schriften I. S. 93): „Ich betheure, daß, wenn ich noch öfters einen Stand zu wählen hätte, keines andern Glanz mich verführen würde, ihn diesem — unter allen dem glücklichsten — vorzuziehn. Oder giebt es etwas erfreulicheres als die ununterbrochene Beschäftigung mit der Blüte der Künste und Wissenschaften, wie sie in den schönsten Zeiten, von den edelsten Menschen, unter den ruhmvollsten und geistreichsten Völkern gepflegt worden? oder wäre ein würdigeres Geschäft zu denken, als den Sinn für das Edelste und Schönste, was sich im menschlichen Geiste gestaltet hat, andern zu öffnen und die

empfänglichen Seelen einer unverdorbenen Jugend mit des Alterthums Größe und Hoheit zu nähren? Kein Geschäft ist zugleich einfacher und mannigfaltiger, keines belohnender an sich und in seinen Folgen. Hier bedarf es keiner verschlagenen Weltklugheit, keiner lauschenden Vorsicht, keiner heuchelnden Falschheit; keine der Künste des Weltlebens umlagert diese Gemächer, in denen eine offenherzige Jugend, entfernt von aller Verworrenheit der Verhältnisse, welche Rang, Stand und Vermögen in das Leben bringt, durch einen geraden, offenen und freien Sinn am leichtesten gelenkt und am sichersten gewonnen wird. Wo keimen leichter in uns Gedanken auf, als da, wo keiner verl oren geht? wo belebt sich unsre Thätigkeit mehr, als da, wo sie den Anstoß zu der mannigfachsten Regsamkeit giebt? wo blüht erheiternde Freude leichter auf, als da, wo die Ernte so nah und so sichtbar auf die Aussaat folgt?" Einem Lehrer, der seine Aufgabe in solchem Sinne faßte, konnte es auch nicht an trefflichen Schülern fehlen. Unter den Humanisten aber, die er gebildet hat, sind Wunderlich, der im freudigsten Aufstreben einem schnellen Tode erlag (1816), und Passow, der zu höherem Ruhme den Weg fand, aber ebenfalls vor der Zeit dahin starb (1833), die bedeutendsten. Wie Passow seinen Lehrer zu Gotha schätzte, hat er auch dadurch bewiesen, daß er ihm und Gottfried Hermann sein Handwörterbuch der griechischen Sprache zugeeignet hat.

Wie hätte nun Jacobs nicht geneigt sein sollen, auch für die nächsten Zwecke des Unterrichts als Schriftsteller zu arbeiten! Sein griechisches Elementarbuch, dessen erster Theil im J. 1805 erschien, das aber nach und nach zu vier Theilen sich erweiterte und eine Reihe von Auflagen erlebte, gieng unmittelbar aus der Schulpraxis hervor; es hat in weitem Umkreise den griechischen Unterricht der Gymnasien wesentlich gefördert und hie und da, unter stets wachsender Concurrenz, sich behauptet. Schon aber hatte sich wiederholt die Aufmerksamkeit auswärtiger Schulbehörden auf ihn gelenkt; man hatte ihn 1797 nach Otterndorf (im Lande Hadeln) und nach Oldenburg, 1803 an ein Gymnasium zu Berlin zu ziehen gesucht, auch die Universität Kiel war auf ihn aufmerksam geworden. Da er indes seine anfangs ziemlich kärgliche Stellung 1802 dadurch verbessert gesehen hatte, daß ihm ein Amt an der herzoglichen Bibliothek mit übertragen worden, so war er der Vaterstadt treu geblieben. Erst 1807, als das unter dem Könige Maximilian Joseph in neuen Entwicklungen sich versuchende Bayern ihn einlud, riß er von Gotha sich los, wo doch auch die persönliche Abhängigkeit von dem geistreichen, aber wunderlichen Herzoge August Emil, der bei seinen Anforderungen an den gelehrten Gesellschafter selten Rücksicht auf dessen Schulpflichten nahm, allmählich ihm lästig wurde. In Bayern nun schien ein großer und beglückender Wirkungskreis sich ihm aufzuthun. Als Mitglied der bayrischen Akademie der Wissenschaften und als Lehrer am Lyceum zu München hatte er es als seine Aufgabe anzusehen, den Humanitätsstudien, die in Bayern früher der Jesuitismus noch niemals zu eigentlichem Gedeihen hatte kommen lassen und die noch in der letzten Zeit arg vernachläßigt worden waren, einen weiter und tiefer gehenden Einfluß zu verschaffen. Die prächtige Rede, womit er (7. Dez. 1807) seine Wirksamkeit im Lyceum begann, ließ erkennen, daß er seine Aufgabe in der würdigsten Weise gefaßt habe und mit voller Begeisterung durchzuführen bereit war; die Rede, die er nicht lange nachher (28. März 1808) in der Akademie hielt, — „über die Erziehung der Griechen zur Sittlichkeit" — war ganz besonders darauf berechnet, den griechischen Studien Theilnahme zu gewinnen: das Werk eines fein gebildeten Geistes, der ein reiches Wissen in der edelsten Form zur Darstellung bringt und, während er überall neue Gesichtspuncte eröffnet, nur das auszusprechen scheint, was alle selbst gefunden haben können. Eine später gehaltene Rede „über einen Vorzug der Griechen in dem Gebrauche ihrer Mundarten" war zu jenen ersten eine vortreffliche Ergänzung. Es schien nun auch, als sollte für Jacobs alles nach Wunsch und Plan sich gestalten. Im Lyceum sammelten sich empfängliche Schüler um ihn (wie Göller, Birnbaum, Mittermaier, Kopp); in Friedrich Thiersch, der seit dem März 1809 am Gymnasium zu München mit jener Kraft wirkte, „durch die er der eigentliche Begründer der

philologischen Studien in Bayern geworden ist," war ihm ein sehr erwünschter Bundesgenosse gewonnen; dadurch aber, daß er in die Nähe des Kronprinzen Ludwig gerufen wurde, um diesem Vorlesungen über griechische Geschichte und Literatur zu halten, — und die Welt weiß, wie der königliche Schüler für griechische Lebensherrlichkeit entzündet worden ist, — war Aussicht zu dauerndster Wirksamkeit eröffnet. Wir betrachten hier nicht, wie Neid und Eifersucht durch die widerwärtigsten Angriffe für Jacobs und die mit ihm nach Bayern gerufenen norddeutschen Gelehrten eine Reihe schmerzlicher Prüfungen herbeiführten und rasch zu Verfolgungen übergiengen, welche Freiheit und Leben gefährdeten, sicher alles nützliche Wirken unmöglich machten. Denn auch die Jugend hatten die Altbayern aufgeregt und zu Aeußerungen der Antipathie gebracht; der neue (Niethhammer'sche) Lehrplan aber, der den Humanitätsstudien die entschiedenste Geltung sichern sollte, stieß in den betheiligten Kreisen auf starren Widerstand. Jacobs nun, der auch in München für den Schulunterricht gearbeitet hatte, — es erschien damals der erste Theil seines lateinischen und der vierte Theil seines griechischen Elementarbuchs, — vertrat die ihm befohlene Sache selbst da noch, als er bereits Gegenstand der ärgsten Chicanen geworden war, mit der ruhigen Klarheit, die er durch die edelsten Studien gewonnen hatte, und hielt im Octob. 1810 in der Akademie die classische Rede „über den Reichthum der Griechen an plastischen Kunstwerken", während er zugleich die gehaltreiche Abhandlung „über die Memnonien" übergab, — Arbeiten, die wieder recht zeigen konnten, wie er das, was ihm vertraut war, auch für die Jugendbildung würde verwendet haben. Schon aber waren von Berlin und Gotha Rufe an ihn ergangen; jener bot ihm das Rectorat an einem Gymnasium der preußischen Hauptstadt, eine Professur an der neu zu errichtenden Universität und die Mitgliedschaft an der Akademie der Wissenschaften an, dieser rief ihn in die Stellung eines Oberbibliothekars und Aufsehers über das Münzkabinet. Er nahm den letzteren an, unbekümmert um die Verminderung seines Einkommens, das auf die Hälfte herabsank. Damit aber trat er für sein übriges Leben aus den Kreisen der Lehrerthätigkeit heraus, in welche ihn auch später ein erneuter Ruf nach Berlin und die ehrenvollste Einladung nach Göttingen (in die durch Heyne's Tod erledigte Stelle) nicht zurückführen konnten. Zu einer akademischen Wirksamkeit glaubte er die erforderliche Ausrüstung nicht zu haben, und eine bald zunehmende Harthörigkeit ließ ihm gerade die Stellung, welche die Huld seines Herzogs ihm eröffnet hatte, als die angemessenste erscheinen. Auch als Schriftsteller ist er für die Schule seitdem, abgesehen von der Bibliotheca Graeca, nur noch durch die Revisionen seiner Elementarbücher zu neuen Auflagen und durch die Bearbeitung der „lateinischen Blumenlese" (2 Abtheilungen), die diese Reihe von Arbeiten abschließen und als Vorschule zum Studium der lateinischen Dichter dienen sollte, thätig gewesen. Es war aber ein schmerzlicher Schluß, daß eine Stelle in der Vorrede zur Blumenlese als eine Verunglimpfung des Lehrstandes gedeutet wurde, die der humane Verfasser gewiß nicht beabsichtigt hatte, bei der zweiten Auflage aber, die vielleicht gerade dadurch verzögert worden war, gern beseitigte.

Wir haben jedoch noch weiter zu betrachten, wie Jacobs die Humanitätsstudien auch für weitere Kreise und für allgemeine Bildung verwerthet hat. Da kommen zuerst die mit Schatz und Manso herausgegebenen „Charaktere der vornehmsten Dichter aller Nationen" (1792 f., 7 Theile) in Betracht, in denen reichhaltige Nachträge zu Sulzers berühmtem Werke gegeben wurden und Jacobs selbst eine anerkennenswerthe Vielseitigkeit kundgab. Wichtiger aber sind in diesem Zusammenhange die zahlreichen Uebersetzungen, durch welche er auch dem nicht eigentlich humanistisch Gebildeten Verständnis und Genuß classischer Werke zu vermitteln strebte. Der Uebersetzung des Vellejus Paterculus, die zugleich einen apologetischen Zweck hatte (1793), folgte nach längerem Zwischenraume die Uebersetzung der Philippischen Reden des Demosthenes (1805), welche die Gemüther unter den von dem Napoleonischen Frankreich andrängenden Gefahren zu kräftigem Widerstreben mahnen und vorbereiten sollte; war doch in Napoleon ein Philipp und

Alexander zugleich erstanden. Im Zusammenhange mit seinen Arbeiten für die griechische Anthologie stand der Versuch, die besten dieser „zierlichen Spiele der griechischen Muse" deutsch wiederzugeben (zuerst 1803 unter dem Titel „Tempe", in neuer und erweiterter Bearbeitung 1823). Die zweite Bearbeitung der Demosthenischen Staatsreden (mit der Rede von der Krone), welche 1833 erschien, darf als ein Meisterstück der Uebersetzungskunst und der historischen Auslegung bezeichnet werden; auch erhielt sie lebhafte Anerkennung. Was er dann als Uebersetzer für Longus, Heliodor und Philostrat, für Aelian, für Cicero gethan, wird schon als vielgestaltiger Beweis für die Frische seines vereinsamenden Greisenalters ein Recht auf Beachtung haben. — Einen eigenthümlichen Charakter tragen seine politischen Schriften. Die Schlacht bei Austerlitz hatte Jacobs nicht als eine Schlacht von Chäronea genommen; auch nicht die Katastrophe von Jena. Selbst in Bayern, das so völlig unter die Macht französischer Politik gestellt schien, gab er seine Hoffnungen nicht auf. Nach Gotha zurückgekehrt, ließ er sich durch die entschiedene Vorliebe seines Herzogs für Napoleon nicht abhalten, in den Tagen der großen Erhebung mit ganzer Seele der Sache des Vaterlands sich anzuschließen, und während zwei seiner Söhne an dem Kampfe gegen Frankreich theilnahmen, — den dritten hielt er mit Mühe zurück, — sandte er Schriften edelster Begeisterung und zugleich einer im Umgange mit den großen Alten gebildeten Besonnenheit in das Vaterland aus: „Anrede eines Thüringers an seine Landsleute"; — „Deutschlands Gefahren und Hoffnungen, an Germaniens Jugend"; — „Deutschlands Ehre, dem Andenken der in dem heiligen Kriege gegen Frankreich gefallenen Deutschen gewidmet." Es sind dies Schriften, die für alle Zeit als Musterstücke politischer Beredtsamkeit gelten werden. Er hätte in keiner würdigeren Art zeigen können, wie die Humanitätsstudien, recht betrieben, eine Freiheit der Anschauungen, eine Kraft der Gedanken, eine Lebendigkeit des Strebens, eine Frische der Empfindung möglich machen, wie sie vielen kaum aus reicher und vielseitiger Erfahrung kommt. Wer die von Haß und Verachtung überströmende politische Literatur kennt, welche damals in der Freude des Sieges zu Tage trat, der wird wie auf eine freiere Höhe sich gestellt fühlen, wenn er die dritte der genannten Schriften liest, „die vor allen Dingen dazu beitragen sollte, das discite justitiam moniti, nec temnere divos einzuschärfen, den aufstrebenden Uebermuth niederzuhalten und die Blicke der Sieger nach den Höhen zu richten, von wo aller Sieg und jedes Glück entspringt." Von edler Mannhaftigkeit zeugen auch die in sehr gefährlicher Zeit (1820) geschriebenen „Bruchstücke über die Forderungen der Zeit." — Es wäre wunderbar gewesen, wenn Jacobs, als unter den Nachwirkungen des großen Kampfes, der die Gemüther so mächtig auf das Ewige hingelenkt hatte, die bedeutsamsten religiösen Fragen angeregt wurden, nicht besonders wieder durch jenes Maßhalten sich ausgezeichnet hätte, das er auf dem politischen Gebiete zu bewahren wußte; eine Gelegenheitsschrift, die er 1816 herausgab (das Wesentliche wiederholt im 1. Bande der vermischten Schriften), giebt davon die erfreulichsten Beweise. Gewiß war Jacobs, der als Knabe von dreizehn Jahren schon durch Zweifel über die alttestamentliche Geschichte beunruhigt worden war, durch manche religiöse Wandlungen hindurchgegangen; was er dann als gereifter Mann in seine Ueberzeugungen aufgenommen hatte, das war ihm auch um so mehr Sache des Lebens geworden.

Allein noch immer ist dasjenige, was er für die Bildung weiterer Kreise gethan hat, nicht erschöpft. Erwähnen wir auch seiner Arbeiten für das (1805) von Wieland an ihn und Hottinger überlassene „Attische Museum" nur ganz beiläufig; so haben wir um so bestimmter seine seit 1802 in einer Reihe von Bänden herausgegebenen Jugendschriften hervorzuheben. Ein kleines Buch, das er zunächst nur als Geburtstagsgeschenk für seinen ältesten Knaben geschrieben hatte („Allwin und Theodor"), fand weit umher so aufmunternden Beifall, daß er die so anspruchslos begonnene Thätigkeit mit Eifer fortsetzte und allmählich in der Reihe der Jugendschriftsteller eine hervorragende Stellung gewann. Es war doch eine erfreuliche Erscheinung, daß ein Mann,

der zu den gefeierten Vertretern der strengen Wissenschaft gehörte, freundlich auch zu den Kleinen sich herabneigte und in den Gaben, die er darbot, immer wieder erkennen ließ, wie sehr er von dem Gefühle durchdrungen sei, daß, da für die Jugend auch das Beste eben nur gut genug sei, der Jugendschriftsteller ein edles und wichtiges Amt verwalte, das nur Stümper für ein leichtes halten können. In solchen Arbeiten legte sich dem unermüdlichen Manne der Gedanke nahe, in entsprechender Weise auch für die Frauen ein Bildner zu werden. Am Krankenbette seiner ersten Gattin entstanden „Rosaliens Nachlaß" und „Denkwürdigkeiten der Gräfin von Sandoval." Beide Schriften sollten zeigen, welche Fülle bildender und beseligender Kräfte das Christenthum dem weiblichen Gemüthe darbietet, und wie dasselbe nun bald still und ungestört seine Blüten sich entwickeln läßt, bald unter Kämpfen und Wirren zu freier Höhe rettet, zu wahrhaft frommer Gesinnung läutert. Auch hier folgten den ersten mit Beifall aufgenommenen Versuchen zahlreiche Arbeiten verwandter Art, die der Verfasser dann unter dem Titel: „Die Schule der Frauen oder Schriften zur Belehrung und Bildung des weiblichen Geschlechts" (Leipzig 1827, 7 Theile) vereinigt hat. Daneben sind noch eine große Anzahl Erzählungen und Novellen erschienen, allesammt bestimmt, „die Heiligkeit der Sitten und das Sittliche der Religion in mannigfachen Formen darzustellen" (gesammelt Leipzig 1824—37, 7 Bde.). Bis in die äußersten Ausläufer seiner Thätigkeit wirkt der durch die Humanitätsstudien gebildete freie, milde, feine Geist.

So zahlreiche schriftstellerische Arbeiten, die doch nur in den von den Geschäften des Amts und den Pflichten des Hausvaters übrig gelassenen Mußestunden entstehen konnten, machte ihm vor allem die sorgfältige Benützung der Zeit möglich, welche wiederum durch die Zurückhaltung von gesellschaftlichen Zerstreunngen ihm erleichtert wurde. Was er für die herzogliche Bibliothek und für das Münzkabinet als Ordner und Beschreiber gethan hat, kann hier eben nur berührt werden. Der regelmäßige Gang seiner Thätigkeit wurde nur selten durch Reisen unterbrochen. Die bedeutendste derselben führte ihn 1825 nach Florenz, wohin er einen seiner Söhne begleitete, der als Maler Ruf gewonnen hat. Seine letzte Reise war die 1839 zur zweiten Philologenversammlung in Mannheim unternommene, wo Dankbarkeit und Verehrung der ihn Umgebenden durch eine lateinische Adresse ihn erfreuten. Bei der im nächsten Jahre zu Gotha stattfindenden dritten Philologenversammlung hatte er das Ehrenamt des Vorsitzes und legte dabei noch durch die von ihm gehaltene Eröffnungsrede die herzlichste Theilnahme für das Gedeihen der Wissenschaft und des gelehrten Schulwesens an den Tag. Gelehrte Anerkennungen waren ihm sonst reichlich zu theil geworden. Er war Mitglied der Akademien zu München, Berlin, Petersburg, Neapel und Erfurt, der Societät der Wissenschaften zu Göttingen, des Instituts der Niederlande und des französischen Instituts ꝛc.

Sein so lange frischer, lebendiger, unternehmender Geist — noch 1840 hatte er an die Versammlung zu Gotha als Abschiedsschrift gerichtet Diatribes de re critica aliquando edendae capita — begann allmählich doch den lähmenden Einfluß des Alters zu erfahren und, als ein leichter Schlaganfall ihn zum Theil auch körperlich gelähmt hatte, zusehends schwächer zu werden. Während der beiden letzten Jahre schien er nur noch äußerlich unter den Seinigen zu weilen; sein Geist war umdunkelt und fand sich in der irdischen Heimat nicht mehr zurecht. So war der sanfte Tod, der am 30. März 1847 ihn abrief, eine Wohlthat für ihn; „denn er gab ihm die schmerzlich entbehrte Klarheit in der Vollendung wieder."

Die anziehendsten Mittheilungen über seinen Lebensgang und seine Thätigkeit hat er selbst gegeben in seinen „Personalien" (Leipzig 1840, 620 S., 8); sie bilden den siebenten Band seiner Vermischten Schriften und sind 1848 in einer zweiten wohlfeileren Ausgabe erschienen. Reiche Ergänzungen dazu bieten aber auch die übrigen (7) Bände der Vermischten Schriften, besonders in den Vorreden und Zusätzen.

Unter allen seinen Schriften dürfte für Pädagogen die lehrreichste seine schon

erwähnte Rede „über die Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit" sein (Verm. Schriften, Th. 2. S. 3 ff.). Für Würdigung hellenischer Bildungsweisen und Bildungsmittel ist in dieser Rede und den gehaltvollen „Zugaben" Vorzügliches geleistet, damit aber dem Nachdenken über liberale Erziehung und Bildung überhaupt eine Fülle von Stoff dargeboten. Die wenig eingeschränkte Bewunderung für das sittliche Leben der Hellenen, welche in dieser Rede einen glänzenden Ausdruck erhalten hat, ist in der 1829 geschriebenen Vorrede zum zweiten Theile der Verm. Schriften mit großem Nachdruck gegen einseitige theologische Urtheile über das hellenische Alterthum vertheidigt. Gewiß hat Jacobs mit seiner Darstellung einen neuen Impuls zu tieferer Erforschung des antiken Lebens und zu eingehenderer Prüfung des Bildungswerthes der großen Schriftdenkmale für unsre Bildung und im besondern für unsern Schulunterricht gegeben, und es scheint, als komme die Betrachtung immer wieder dem Standpuncte nahe, den er eingenommen hatte. — Eine wichtige Ergänzung dazu sind die „Beiträge zur Geschichte des weiblichen Geschlechts", die, früher im Attischen Museum erschienen, in fast neuer Bearbeitung den trefflichsten Bestandtheil des dritten Bandes der Verm. Schriften bilden. Es bedarf keiner Hinweisung darauf, daß auch hier gerade für den Pädagogen viel Anregendes und Förderliches niedergelegt ist. **H. Kämmel.**

Jacotot, Joseph, war zu Dijon im J. 1770 geboren und in der polytechnischen Schule zu Paris gebildet. Er führte ein bewegtes Leben, indem er nach einander Advocat, Professor der Humanitätswissenschaften, Capitän der Artillerie, Secretär im Kriegsministerium, Substitut des Directors der polytechnischen Schule und Professor der Sprachen und der Mathematik in Paris, endlich Professor der französischen Sprache und Literatur in Löwen ward, und starb, aus Belgien durch die dortige Revolution vertrieben, im Juli 1841 als Privatmann in hohem Alter zu Paris, wo ihm seine Freunde und Verehrer auf dem Gottesacker Père Lachaise ein mit den bezeichnendsten Grundsätzen seines pädagogischen Systems geschmücktes Denkmal errichtet haben. Unter allen Wandelungen seiner äußeren Schicksale beseelte ihn der eine Gedanke, den er als seine Lebensaufgabe festhielt, durch einen angemesseneren Jugendunterricht die Menschheit auf eine höhere Stufe der Entwickelung zu führen. Wenn er, trotz des edelsten Willens, in diesem hochfliegenden Plane gescheitert ist, so erklärt sich dies schon allein aus dem Umstande, daß ihm, als einem reinen Kinde seiner Zeit, das, was überhaupt und insbesondere gerade seiner Zeit und seinem Volke noth that, verborgen blieb, daß er nämlich die Vervollkommnung des menschlichen Geschlechts wesentlich in der Potenzirung der Intelligenz zu finden meinte, woneben der Anlauf, durch welchen er vermittelst eines energischen Unterrichts auf Kräftigung des Willens durch Selbstüberwindung, so wie auf reflectirende Tugendübung zu wirken gedachte, weder einen durchgreifenden, noch nachhaltigen, am allerwenigsten einen erhebenden Einfluß auf das Gemüth auszuüben vermochte. Aber trotz dieser Grundmängel sind die ganzen, ja selbst die halben Wahrheiten, auf welchen seine Anschauung im einzelnen beruht, für die Menschenbildung von solcher Bedeutung, daß sie immer aufs neue dem pädagogischen und didaktischen Gewissen ins Gedächtnis gerufen zu werden verdienen. Wie viel oder wie wenig davon sich zur unmittelbaren Nachahmung eigne, bleibt dann eine Frage von untergeordneter Wichtigkeit.

Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, lautet Jacotots oberster Erziehungsgrundsatz, wie ihn vor ihm ähnlich schon Fr. Baco, und noch entschiedener Montaigne und Helvetius ausgesprochen haben, die alle geistige Ungleichheit von der Verschiedenheit der Umgebung und Erziehung, kurz der Bildungsgelegenheiten, und von den dadurch hervorgerufenen oder unterstützten Neigungen ableiten und meinen, die Erziehung vermöge alles. Die Unwahrheit des so allgemein hingestellten Satzes ergiebt sich schon aus der täglichen Erfahrung und aus der Beobachtung der organischen wie der unorganischen Natur, wo ein jedes Individuum je nach seiner besonderen Bestimmung und zum Zweck seiner Einordnung in das Ganze qualitativ und quantitativ mit besonderen Gaben und Kräften ausgerüstet erscheint; ja wir sehen oft genug, wie selbst

ursprünglich gleich erscheinende Anlagen im weitern Verlaufe, selbst bei völlig gleichartigen äußeren Einflüssen, sich sehr verschieden gestalten. Auch braucht kaum darauf hingewiesen zu werden, daß mit der unbedingten Anerkennung jenes Axioms alle bürgerliche und Staatsordnung, welche zu ihrem Bestehen der Wirksamkeiten verschiedenster Art bedarf, auf den Kopf gestellt sein würde; denn es ist eben nur ein revolutionärer Kunstgriff, wenn man sich das Ansehen giebt zu glauben, es würde mit der Annahme einer ursprünglichen Ungleichheit der geistigen Vermögen einer kastenartigen Abschließung der Stände Vorschub geschehen. Eine solche Ansicht lag Jacotot gewiß ferne; es scheint vielmehr, daß die seinige von den Erscheinungen abstrahirt war, welche sich beim Anfangsunterricht kund geben, wo allerdings die einfacheren, anschaulicheren und derberen Lernmomente auch von verschiedenartigen Ingenien mit ziemlich gleicher Sicherheit aufgenommen werden, und das weichere Kindesgemüth dem leicht faßlichen Objecte noch keinen eigenwilligen Widerstand entgegensetzt, obgleich auch in dieser Periode die Einzelnen das Nämliche mehr äußerlich oder mehr innerlich aufnehmen, oberflächlicher oder tiefer erfassen, und im Laufe der Zeit immer weiter auseinandergehen. Für den Lehrer verliert der Gedanke auch bei solcher Beschränkung freilich schon dadurch an seiner Bedeutung, weil dieser das Kind nicht unmittelbar aus der Hand der Natur, sondern durch vorangegangene Eindrücke schon mannigfach geartet empfängt; indes enthält er immer noch ein gut Theil Wahrheit und recht erhebliche praktische Nutzbarkeit, wenn wir ihn etwa so fassen: alle geistig gesunden Menschen haben gleiche geistige Bildsamkeit; der Erfolg hängt weniger von den Anlagen als von einem guten, ausdauernden Willen und von einer richtigen, den Willen durch Aufmunterung stärkenden, nicht durch voreiligen, entmuthigenden Tadel lähmenden Behandlung ab; der Lehrer darf daher an keinem seiner Schüler verzweifeln, sondern muß sie alle mit gleicher Liebe umfassen, vor allem aber sich einer vorschnellen Sonderung in Talente, mittelmäßige und Dummköpfe entschlagen. Auf der andern Seite ist nicht zu läugnen, daß bei pedantischer Befolgung solcher Warnung aller Vortheil derselben wieder verloren gehen könnte, wenn der Lehrer nämlich, alle Leistungen auf den Willen zurückführend, von dem Schwachbegabten das Nämliche oder ganz Aehnliches fordern wollte, wie von dem Starken. Ist doch gerade die Unterscheidung der Geister, die unmöglich allein auf den Willen beschränkt werden kann, eine Hauptaufgabe und Bedingung gedeihlicher Erziehung. Immer aber bleibt es eine große Wahrheit, daß ein rechter Unterricht sich zunächst nicht an die Intelligenz, sondern an den Willen des Kindes zu wenden habe, und daß dies Jacotot erkannt hat, zeigt, daß er, trotz aller Misgriffe, die er begangen haben mag, zum Lehrer berufen war. Er war durchdrungen von Liebe zum lernenden Subject.

Sein zweiter Grundsatz faßt das Object, den Stoff, ins Auge, und lautet: alles ist in allem, nichts ist in nichts. Mit andern Worten: In jedem Gegenstande liegt der Keim zu allen übrigen Gegenständen; jeder Gegenstand ist geeignet, die Erkenntnis aller übrigen Gegenstände daran zu knüpfen; vermittelst eines jeden Gegenstandes, dessen der Schüler wirklich Herr geworden ist, den er gründlich und allseitig kennen gelernt hat, kann er zur Erkenntnis aller übrigen Gegenstände geführt werden, wenn der Lehrer es versteht, im kleinsten Puncte die höchste Kraft zu sammeln. An Bekanntes, Angeschautes, Erfaßtes hat sich die Darstellung des Neuen anzuschließen. Man muß ein Buch verstehen lernen, es ganz und gar und von Grund aus verstehen lernen, alles, was man liest, hört oder lernt, darauf beziehen, so versteht man auch die andern. Auch hier giebt sich die Uebertreibung und die Sucht, durch eine paradoxe Formel zu imponiren, zu erkennen. Aber auch hier liegt eine große Wahrheit zu Grunde, eine Wahrheit, die unserm Unterricht, so lange er vor dem Zerstreuen nicht Zeit behält, es zum Sammeln zu bringen, ohne Aufhören vorgehalten werden muß. Allerdings ist nicht in allem alles, wohl aber in vielem vieles, oder auch in allem vieles, so viel nämlich, als sich ohne Zwang daran knüpfen und in eine innere Beziehung dazu setzen läßt.

Den auf den obigen Grundsätzen fußenden Unterricht nennt Jacotot Universalunterricht, theils weil alle Menschen desselben bedürftig und fähig seien, theils weil er auf alle Lehrfächer anwendbar sei, theils endlich, weil jeder zur geistigen Selbständigkeit erwachte Mensch, selbst ohne etwas von dem Objecte zu verstehen, die Methode auszuüben vermöge, wenn er sich nur von dem Vorurtheile emancipirt habe, daß zum Lehren eine besondere Qualification und zum Lernen mehr als der gewöhnliche Menschenverstand gehöre — also auch, weil ein jeder, selbst ohne Lehrer, nach der vorgezeichneten Methode mit bloßer Hülfe eines Lehrbuches sich selbst zu unterrichten im Stande sei. Wenn nun nach dem Obigen die Menschen in Bezug auf Naturanlagen alle gleich wären und der warzunehmende Unterschied lediglich durch die Einwirkung der Neigungen, so wie der Erziehung und des Unterrichts bedingt wäre, so springt der Widerspruch in die Augen, wenn Jacotot andererseits die Kenntnis des Lehrobjects auf Seiten des Unterrichtenden für indifferent erklärt und den letzteren zu einem bloßen Anreger und Treiber herabwürdigt. Ja Jacotot, der nach allen vorliegenden Thatsachen in seiner Art ein eminentes Lehrtalent besessen haben muß, würde sich damit selbst nullificiren. Wir haben jedoch nicht nöthig, auf die Lösung solcher Widersprüche, die sich Jacotot an den verschiedenen Stellen seiner Schriften zu Schulden kommen läßt, einen besonderen Fleiß zu verwenden; denn Jacotot läßt sich in dieser Beziehung in fast unbegreiflicher Weise gehen und will selbst auf seine allgemeinen Sätze nur geringen Werth gelegt wissen, wenn man nur die Thatsachen und sein Verfahren im allgemeinen anerkenne. Indes findet doch auch z. B. der paradoxe Ausspruch, daß derjenige Lehrer der beste sei, welcher am wenigsten von dem Gegenstande verstehe, anderwärts dahin seine Erklärung, daß der Lehrer den weiteren Umfang seiner Sachkenntnis gar nicht in Anschlag zu bringen, sondern sich genau auf den Standpunct zu versetzen habe, welchen der Schüler einnimmt. In dieser Art muß Jacotot an unzähligen Stellen von seinen Lesern selbst durch fortwährende Beschränkung seiner Aussprüche rectificirt, aus- und umgedeutet werden.

Der Weg und zugleich das Ziel des Jacotot'schen Unterrichts ist die émancipation intellectuelle, Geistesentfesselung. Der Schüler soll nicht unter das Joch eines von Menschen aufgestellten Regelwerks gebeugt werden, sondern durch eigene Anschauung und Geistesarbeit auf den Standpunct gelangen, wo er die selbsterkannten Wahrheiten zu Regeln erhebt und deren Richtigkeit nur an den von andern aufgestellten Regeln zu prüfen hat. Es sollen ihm nicht Allgemeinheiten angelernt werden, die er besser in den Thatsachen, wie diese ihm in der Wirklichkeit entgegentreten, begründet selbst findet. Daher der Name Naturmethode, bei der der Schüler in gemessenem Fortschritt vom Concreten zum Abstracten übergeht. Dabei darf er dann nicht von Stoff zu Stoff springen, ohne daß er bei der Reichhaltigkeit des ersten Stoffes an bestimmten Thatsachen festgehalten würde; im Gegentheil soll er immer aufs neue zu jener Grundlage bis zu deren völliger Erschöpfung zurückkehren. Er soll endlich hieran lernen, wie man lernt und sich weiter bildet. Diese Thatsachen nun sind jenes materielle „alles", welches den geistigen Gewinn in sich birgt; nichts aber ist in nichts, d. h. wo keine Thatsache, da ist auch die Anknüpfung einer Erkenntnis undenkbar.

Das Hauptmittel für Gedankenentwickelung findet Jacotot mit Recht im Sprachunterricht, und als derjenige Zweig desselben, welcher sich am leichtesten an den vorhandenen Lebensbesitz anschließt und den reichsten Anlaß zu Reflexionen bietet, stellt sich der Unterricht in der Muttersprache dar, von wo zugleich die gelegentlichen Ausschreitungen in alle möglichen Gebiete des Wissens und Könnens ausgehen. Hier wird nun nicht mit den einzelnen Zeichen der Laute oder mit den Formen der Sprache, ihren Eintheilungen und Benennungen begonnen, sondern auf dem Schatze von Wissen, den das Kind aus dem Kreise seiner Erfahrungen schon mitbringt, fortgebaut. Grundbedingung des Fortschritts ist natürlich die Kunst zu lesen. Das grundlegende Buch ist am schicklichsten ein geschichtliches (bei J. für Franzosen der Telemach; in einer

schweizerischen Jacotot-Schule war es für die Deutschen Alwin und Theodor von Jacobs); oder man wählt mehrere Abschnitte aus verschiedenen Büchern, die durch Inhalt und Form anziehen und auf die mannigfachsten Lebens- und Gedankenverhältnisse eingehen. Man bespricht den Inhalt des ersten Satzes, hebt die einzelnen Wörter und darauf, indem man die gleichen Zeichen auffinden läßt, kleinere gleichartige Laut- (Buchstaben-) Gruppen heraus, läßt den Satz auswendig lernen, theilt die Wörter in Sylben und diese in ihre einzelnen Laute. Darauf geht man ausdrücklich zu den Lautzeichen, den Buchstaben, zurück und läßt ganze Wortbilder und dahinter die einzelnen Buchstaben — oder umgekehrt — schreibend nachbilden. Hierbei gilt als Erfahrungssatz, daß, wer eine Zeile schön schreiben kann, dies auch mit allem andern vermag; man läßt daher wenig, dies aber mit Aufmerksamkeit schreiben. Die Orthographie wird vornehmlich durch Niederschreiben des Erlernten aus dem Kopfe eingeübt. Wenige Seiten des Stoffes sind hinreichend, um daran die nothwendigste Kenntnis des Lesens und Schreibens zu beschaffen. Während nun in beiderlei Beziehung an Erwerbung der Fertigkeit fortgearbeitet wird, läßt man aus dem Musterbuche immer weiter memoriren und das Erlernte täglich (später so oft als zum sichern Besitz erforderlich) wiederholen, wobei häufig auch die Orthographie abgefragt wird. An diese ausgedehnte Gedächtnisarbeit, welche die 6 ersten Bücher des Telemach umfaßt, schließen sich nun gleichzeitig Analyse und (in Compositionen) Synthese an. Der Schüler wird befragt, muß erklären. Jeder Satz wird in seine Bestandtheile aufgelöst und seine mannigfaltigen Beziehungen angegeben, und zwar noch mehr die der Gedanken als die des Ausdrucks. Es werden die Haupt- und Nebengedanken gesondert und die einzelnen Sprachelemente aufgefunden und verglichen. Die Unterscheidung der Bezeichnungen von Personen und Dingen, von Handlungen und Ereignissen, weiter von den Verhältnissen derselben zu einander führt auf die Unterscheidung der Substantiva, der Verba, der Formwörter. Es werden Phrasen angegeben, zerlegt und erweitert, durch Vergleichung Aehnlichkeiten und Gegensätze hervorgehoben, die Synonymik von Wörtern und Redensarten gesucht, über Handlungen und Ereignisse, namentlich mittels Heranziehung von Thatsachen aus der eigenen Lebenserfahrung, endlich über die Schreibart reflectirt, indem der Schüler dem Lehrer die Resultate seiner Beobachtungen mittheilt. Nachdem so eine Gewöhnung an denkendes Lesen, so wie ein Vorrath von Ideen und Musterausdrücken, die wieder neue Ideen und Ausdrucksweisen hervorrufen, endlich klare Vorstellungen von dem Zusammenhange des Textes und dessen Bestandtheilen erworben sind, wird zur eigentlichen Synthese übergegangen. Die grammatische Kenntnis, welche sich früher unverbunden, nach Folge und Maßgabe des verarbeiteten Stoffes, ansammelte, wird jetzt mit Zuhülfenahme des nämlichen Stoffes am Faden einer gedruckten Sprachlehre geprüft, erprobt und geordnet, und, was dort durch Abstraction ermittelt war, (nach Jacotot's Ausdrucke) verificirt. Während dieser beiden Stadien werden von geringen Anfängen aus andere Gegenstände mit dem gerade vorliegenden zusammengestellt, die Form der Sätze, der Wendungen, der Ausdrücke nachgeahmt und nach dem Muster des im Gedächtnisse bereit liegenden Stoffes neue Zusammensetzungen gemacht, Nachbildungen, Beschreibungen, Erzählungen, Parallelen, Charakterschilderungen, Definitionen entworfen, Briefe, Reden, lyrische und epische Gedichte, ja Schauspiele ausgearbeitet — in der früheren Periode bald mündlich, bald schriftlich, und zwar so, daß die schriftliche Composition zunächst eine Wiederholung der mündlichen ist, überhaupt aber alles nicht sowohl nach einem bestimmten Stundenplan, als nach einem festen Unterrichtsplan, der von dem engsten Lebens- und Anschauungskreise aus concentrisch sich gestaltet.

Indem wir das, was von den vorstehend aufgeführten Schülerleistungen in die Rubrik der Charlatanerie fällt und schwerlich jemals — außer etwa in carikirter Gestalt — aus der Idee ins Leben getreten ist, auf sich beruhen lassen, finden wir daneben eine Menge Uebungen, die in jeder guten deutschen Schule bereits ihre Stelle haben, für welche aber Jacotot in Bezug auf Stufenfolge und Entwicklungsweise immer noch

eine hübsche Anzahl brauchbarer specieller Winke darbietet, falls man es über sich gewinnt, sich durch seine bald weitschweifige, geschwätzige und desultorische, bald barocke, verwirrte und dunkle Schreibart, wo ein unter schwülstigen Tiraden begonnener Redestrom sich oft völlig im Sande verläuft, durchzuwinden. Unfehlbar aber ist Jacotot der deutschen Praxis rühmlich vorangegangen in der Aufstellung eines nicht zu eng bemessenen Quantums von classischen, inhaltvollen Musterstücken, an denen der Schüler von selbst seinen Wort- und Phrasenschatz vervollständigt, die aus der Rede des gemeinen Lebens mitgebrachten übeln Angewöhnungen rectificirt, seine Ausdrucksweise und seinen Stil bildet und für eine selbstthätige Analyse eine lebensvolle und ausreichende Unterlage findet. Und wenn wir gerade in Betreff des muttersprachlichen Unterrichts auf die ziemlich allgemeine Klage einsichtsvoller und eifriger Lehrer stoßen, daß unsere reifere Jugend auch bei recht einfachen Aufgaben, die ihre Selbstthätigkeit in Anspruch nehmen, sich fast durchweg rathlos, gedankenarm und denkfaul gebärde, so liegt der Fehler gewiß hauptsächlich daran, daß man in den vorangegangenen Schuljahren sich allzu sehr in bloßen Formen bewegt und die Gelegenheit zur Gedankenentwickelung bei der Lectüre und dem verwandten Unterricht hintangesetzt hat. Da bietet denn Jacotot mancherlei Mittel zur Auswahl, um dem Zwecke einer angemessenen, rechtzeitigen Vorbereitung für gewandtere und frischere Geistesthätigkeit näher zu kommen. Denn nicht die Masse und Mannigfaltigkeit des Stoffes bedingt den Fortschritt, sondern die durch Repetition vermittelte Vertiefung in denselben und die Mannigfaltigkeit der Anwendung, welche letztere den Schüler von selbst zwingt, immer auf das Gelernte zurückzukommen, und zugleich der Ermüdung vorbeugt. Ein Grundzug läuft durch das Ganze: „Beim Unterricht ist die Wiederholung die Hauptsache, sie ist alles.*) Man weiß nur, was man gelernt hat; man behält nur, was man wiederholt; man kann nur über das nachdenken, was man behalten hat. Die alte Methode sündigt vorzüglich durch den Mangel der Wiederholung."

Wie Jacotot selbst sein Verfahren darstellt, können wir in dessen directer Uebertragung auf andere Verhältnisse und Persönlichkeiten kein Heil erblicken. Das unabläßige Drängen und Hetzen durch einen massenhaften Stoff von einer Beobachtung, Entdeckung, Uebung zur andern, wobei obenein der Schüler selbst sich fortwährend des einzuhaltenden methodischen Ganges bewußt bleiben soll, kann nur entweder zu einem die geistige Freiheit beengenden und lähmenden Formalismus, oder in Folge der verfrühten Anspannung, Ueberbietung und Ueberreizung aller Seelenkräfte zu einer Erschlaffung führen, die in das gerade Gegentheil der erstrebten und pomphaft verkündigten émancipation intellectuelle ausgeht. Die lebendige und überkräftige Persönlichkeit

*) In Thesi richtig bis auf das „alles." Aber doch auch das nur, insoferne die Wiederholung rechter Art ist, d. h. nicht wesentlich in Mechanismus ausartet. Diese Gefahr wird aber im vorliegenden Falle schwer zu umgehen sein; denn welche wirkliche Praxis wäre im Stande, die Verfügung über eine solche Stoffmasse durch Zwischenfragen und angeknüpfte Uebungen in der Art zu controliren und sicher zu stellen, daß die Einzelheiten in jedem Augenblick vor dem hellen Bewußtsein ständen? Ganz begreiflich bestimmt daher Jacotot, daß die Schülerzahl nur allmählich sich mehren dürfe, so daß auf den untersten Stufen in Parallelclassen höchstens 20 zugleich unterrichtet, weiter nach oben aber, so wie die Selbständigkeit der Schüler sich erhöht und die Controle und Nachhülfe entbehrlicher wird, die Schülerzahl vermehrt, die der Classen und Lehrer verringert werde. Solche Maßregel dürfte jedoch eben nur in Privatinstituten und auch da nur unter vorzüglich günstigen Umständen durchzuführen sein. Das Uebel und die Schwierigkeit liegt zunächst an dem Umfange des Stoffes; dieser aber kann wiederum nicht vermindert werden, weil der Erfolg nach allen Seiten gerade auf solchen massenhaften Besitz gebaut wird. So wird man schließlich immer wieder zu der Ueberzeugung zurückgeführt, daß die unmittelbare Anwendung der Methode sich auf die untere und etwa einen Theil der mittleren Lehrstufe zu beschränken habe, wo die Aufnahme und vielseitige Verwendung eines nicht allzu umfänglichen Stoffes durchführbar ist, dann aber auch eine unschätzbare, sichere Grundlage für alles weitere Ausschreiten gewährt.

Jacotots und einiger andern kann ein solches Resultat dem Lehrer und dem Publicum, ja den dressirten Schülern selbst wohl geraume Zeit verborgen gehalten haben: wo sind denn aber die großen Grammatiker, Redner, Dichter, Improvisatoren, Philosophen, Historiker, Mathematiker, Musiker, die aus dieser Schule hervorgehen sollten, geblieben? oder wo ist an dem dort gezogenen Geschlecht eine höhere oder umfassendere Bildung hervorgetreten? und wohin sind jene Jacotot=Schulen, die ihrer Zeit die Verwunderung zweier Welttheile auf sich zogen, geschwunden? Man kann immerhin zugeben, daß Jacotots weitreichende Wirksamkeit in Belgien durch die Revolution, als der Klerus wieder seine Macht zu fühlen begann und an Jacotots Grundrichtung nicht mit Unrecht Anstoß nahm, gewaltsam unterbrochen worden ist: aber stand ihm nicht sein viel ausgedehnteres Vaterland offen, wo ihm kein klericaler Einfluß hindernd in den Weg treten konnte, wenn sonst seine Erfolge nachhaltig und vertrauenerweckend gewesen, oder nicht lediglich an eine seltene Persönlichkeit gebunden erschienen wären?

Analog, wie beim Unterricht in der Muttersprache, verfährt Jacotot beim fremdsprachlichen. Begonnen wird auch hier mit dem Lesen, Vor= und Nachsprechen, und mit dem Niederschreiben des Erlernten. Vor allem ist es darum zu thun, das Gedächtnis zu einer Sicherheit und Fertigkeit zu führen, die an Unfehlbarkeit grenzt, und dasselbe mit einem Vorrath von lebensvollem Sprachstoffe zu versehen, der dem Beobachten, Denken und Urtheilen, dem Zergliedern, Nachbilden und Zusammensetzen, kurz der Analyse und der darauf folgenden Synthese eine reiche, in jedem Augenblicke zu Gebote stehende und sich immer verbreiternde Unterlage sichert. Man sieht, der Lehrgang ist dem Hamilton'schen in der Hauptsache conform, wobei es dahingestellt bleiben muß, ob Jacotot mit Hamiltons Verfahren bekannt gewesen ist oder nicht. Aber bei Jacotot tritt die verstandesmäßige Auffassung und Durchdringung des Textes viel früher ein, es wird von vorn herein das Sprechen und Schreiben zu Hülfe genommen, und schließlich zu einer vollen Synthese übergegangen; daneben häufen sich dann die Uebungen, wie sie oben bei der Behandlung der Muttersprache angegeben sind, in einem Maße, daß die Gefahr der Ueberbürdung der jugendlichen Kraft kaum abzuweisen ist. Ueberhaupt pflegt Jacotot, wenigstens in seinen theoretischen Auseinandersetzungen, einen hochfahrenden und weitausgreifenden Anlauf zu nehmen, der eben so sehr eine Berücksichtigung des jugendlichen Bedürfnisses und Vermögens, als ein Verständnis wahrer Wissenschaftlichkeit vermissen läßt und viel mehr darauf berechnet erscheint, einen sanguinischen Laien zu blenden, als den besonnenen Praktiker zu überzeugen und zu gewinnen. Endlich hat Jacotot auch das Hauptmittel der Verständigung, die Uebersetzung in die Muttersprache, mit Hamilton gemein; aber beide sind nicht mehr dasselbe. Während Hamilton in beiden Sprachen Wort für Wort mit möglichster Genauigkeit an einander hält, giebt Jacotot dem Texte eine mäßig frei gehaltene Lateralübersetzung bei. Der Schüler hat zuerst sowohl Text als Uebersetzung satzweise auswendig zu lernen, darauf Satz gegen Satz zu halten, die entsprechenden Satztheile und Wörter selbst zu suchen und zu finden, die Bedeutung der einzelnen Wörter aus den Sätzen, die der Sylben (Stamm=, Compositions=, Ableitungssylben, Flexionsendungen) aus den Wörtern der Uebersetzung zu erkennen und alles dieses bei der Wiederholung zu seinem bleibenden Eigenthum zu machen, um im weitern Verlaufe sowohl dazu zurückzukehren, als für das Verständnis des Folgenden daraus Nutzen zu ziehen. Bei jedem Zuflusse neuen Stoffes stößt er dann theils auf Bekanntes, theils auf neu zu Erfassendes, theils endlich auf noch nicht oder schwer Erfaßliches, zu dessen Verständnis erst das noch später Erfaßte bei der Rückkehr zu dem früheren Stoffe den Schlüssel liefert.

Unstreitig liegen in diesem Verfahren bildende, erweckliche und aufmunternde Elemente; sie werden aber paralysirt durch die Beschaffenheit der Uebersetzung und den Gebrauch, welcher von derselben gemacht wird. Man kann zugeben, daß es zur Kräftigung des mechanischen Gedächtnisses, welches bei Jacotot eine so überwiegend grund=

legende Rolle spielt *), beitrage, wenn der Schüler dann und wann auch etwas unverstandenes oder halbverstandenes memorirt; dies jedoch zur Regel zu machen, wie es hier mit dem Texte, ohne alle vorausgegangene Erklärung, geschieht, dürfte doch alle Grenzen des Erlaubten überschreiten. Was soll man aber zu dem Misbrauch des Gedächtnisses sagen, und welchem höheren Bildungszwecke soll es entsprechen, wenn ganze Bücher einer Uebersetzung, die doch füglich so oder anders gestaltet sein darf, auswendig gelernt und fortgeführt werden müßen? Für den Anfänger nun ist diese Uebersetzung ein Labyrinth, in welches erst durch ein eben so zeitraubendes als mühsames Umhertappen allmählich Licht gebracht wird. **) Denn „der Lehrer erklärt nichts, er prüft, ob der Schüler die Lection weiß und die einzelnen Wörter versteht." (Dazu „braucht er eben nicht gelehrt zu sein!"). Wie übrigens das Inhaltsinteresse, auf welches doch auch Jacotot einen besondern Werth legt, theils durch die Beigabe der Uebersetzung, theils durch die auf der Stelle sich anschließenden vielseitigen Analysen von vorn herein gleichsam absichtlich ertödtet werde, darauf braucht nur mit einem Worte hingewiesen zu werden, und eben so klar ist es, wie auf der höheren Stufe, wo nicht mehr wörtlich auswendig gelernt wird, der ausdrücklich vorgeschriebene Fortgebrauch der Uebersetzung die gründlichste Verwöhnung zu Wege bringen muß. Zuerst nämlich wird (im Latein.) die Epitome historiae sacrae gelernt und mit Hülfe der beständigen Wiederholung nach und nach verstanden. „Ein Mensch, der die Epitome weiß, spricht lateinisch, mag es gut oder schlecht sein (!), und studirt doch erst zwei Monate." Darauf wird Cornel gelesen, häufig oder doch mehrmals wiederholt und aus dem Kopfe wiedererzählt, auch lateinisch sprechend z. B. eine Parallele zwischen Miltiades und Themistokles gezogen u. drgl. Endlich kommt Horaz an die Reihe. Da eilt man, mit Hülfe der Uebersetzung, auch bei nur oberflächlichem Verständnis zu Ende, um immer wieder von vorn zu beginnen; nur die Wiederholung, sie ganz allein, belehrt gründlich über die Einzelheiten, die man nicht gleich bemerkt hat. Auch hier hat der Lehrer gar nichts zu thun, als sich durch die Bemerkungen seines Zöglings belehren zu lassen. Zugleich läßt man die Schüler schreiben, und zwar alle Arten von Aufsätzen, wie man sie zur Erlernung der Muttersprache aufgiebt (s. o). ***)

*) „Dem Verstande des Schülers darf man vertrauen, seinem Gedächtnisse kann man nie zu viel mistrauen."

**) Die Art, wie Jacotot auf Grund einer freieren Uebersetzung den Urtext analysiren läßt, findet man vorgebildet in L'art d'apprendre les langues ramené à ses principes naturels par N. Weiss. Strassb. 1808. Aus dem Franz. von Aristodemus (Rhode). Gotha 1824. S. 82—86 der deutschen Uebersetzung. Nur daß Weiß auf diesem Wege einen Erwachsenen ohne Lehrer griechisch lernen läßt, während Jacotot das Verfahren bei Kindern anwendet. Obige Schrift dürfte Jacotot schwerlich unbekannt gewesen sein. Mit der Hamilton'schen und Jacotot'schen Methode verlohnt es sich, die Robertson'sche zu vergleichen. Darin sind offenbar die sprachlichen Belehrungen für den Anfang zu gehäuft und zu verschiedenartig, wohl aus keinem andern Grunde, als weil die Methode in ihrer Praxis überhaupt mehr auf Erwachsene angewendet worden ist. Eine allgemeine Kenntnis derselben kann man sich aus „Mittelschule" I., 1 S. 200 verschaffen.

***) Die Uebertreibungen und die mitunter lächerlichen Oberflächlichkeiten in diesem Verfahren, das wohl schwerlich in einer Jacototschule bis zum Ende durchgeführt worden ist, so wie die verschobene Stellung des Lehrers, das alles springt in die Augen. So z. B. sucht der Schüler nach Zurücklegung der analytischen Periode „die Grammatik zu verificiren, d. h. ihre Regeln zu bestätigen oder zu berichtigen. Er nimmt eine möglichst vollständige (!) Grammatik zur Hand und durchliest sie. Die Thatsachen, auf welche sie sich stützt, sind ihm bereits bekannt, und er braucht nur die Kunstsprache des Grammatikers sich anzueignen, um die lebendigste und deutlichste Anschauung der grammatischen Regeln zu besitzen." Wozu dann das massenhafte Lernen und Ueben, wenn doch noch eine massenhafte Grammatik nöthig ist, die wahrlich nicht mit einem „Durchlesen" abgethan wird? Mögen nur neben solchen Ungeheuerlichkeiten auch die Wahrheiten,

Hat nun Jacotot, verglichen mit Hamilton jedenfalls der weit Bedeutendere, bezüglich des Sprachunterrichts, wenn auch nicht schlechthin neue Wege angebahnt, so doch auf erhebliche Mängel und Lücken des herkömmlichen Unterrichts mit Nachdruck aufmerksam gemacht und fruchtbare Ideen angeregt, so sehen wir uns dagegen vollständig getäuscht in seiner Verheißung, den Universalunterricht in analoger und den Erfolg sichernder Weise auf die übrigen Lehrobjecte überzutragen. Allerdings bestehen seine eigenen dahin einschlagenden Mittheilungen nicht mehr, wie dort, aus sachlichen und methodischen Ausführungen, sondern aus Skizzen und gelegentlichen Bemerkungen; denn man darf sich durch die Ueberschriften der Capitel nicht täuschen lassen; Jacotot versteht die Kunst, in unzähligen Zeilen, ja Seiten, wenig oder nichts, oder immer das Nämliche, oder endlich etwas ganz anderes, als verheißen ist und erwartet wird, zu sagen. Aber auch dies wenige ist hinreichend, um uns zu überzeugen, daß er sich hier nicht mehr auf von ihm geistig oder praktisch durchdrungenen Gebieten bewegte. Das Gegebene erscheint nicht bloß in unvollkommener Ausbildung, sondern läßt auch über seine Sachkenntnis und Lehrerfahrung in Zweifel; der Anschluß an das vorangegangene Hauptobject erfolgt mit unsicherer Hand und nicht ohne Zwang. Was daran Gutes ist, sind bei uns längst bekannte Dinge; das Uebrige ist von dem in den französischen Schulen vorherrschenden und hier noch überbotenen todten Gedächtniswissen inficirt, das durch inhaltleeres Raisonnement nur schlecht übertüncht wird. An den Stoff des Sprachunterrichts sollen sich Naturbeschreibung, Physik, Geographie und Geschichte, an die Form der Mittheilung und Entwickelung Mathematik, Musik, Zeichnen anschließen. In ersterer Beziehung kann für die Elementarstufe auf dem angedeuteten Wege das Erforderliche unfehlbar geleistet werden und geschieht bereits in zahlreichen deutschen Schulen. Sobald aber die Gegenstände auseinandergehen und selbständig auftreten sollen, sehen wir uns hier jämmerlich verlassen. Die Geographie geht von der Landkarte, das Zeichnen von wirklichen Gegenständen, später von Modellen aus, in der Naturbeschreibung werden einzelne Naturgegenstände oder deren Abbildungen der sinnlichen Anschauung vorgehalten — das alles ist eben nicht erst von Jacotot erfunden. Für die Geschichte wird ein tabellarischer Abriß gelernt, im übrigen aber über die Thatsachen derselben theils auf Grund der im Normalbuche vorgekommenen Lebensschilderungen und Ereignisse, theils und ganz besonders auf Grund der eigenen Lebenserfahrung, Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis reflectirt (damit man sich zum oberflächlichen Raisonneur bilde. Dagegen ist es eine nicht unrichtige Bemerkung, daß, wer eine Geschichte recht kennt, die gesammte Geschichte kenne oder vielmehr zu verstehen befähigt sei). Eine Unterhaltung über die Bedürfnisse des bürgerlichen Verkehrs führt zu der Einsicht, man müße rechnen können. In der Mathematik lernt man einen kurzen Abriß der Arithmetik auswendig, nimmt ein Buch über Algebra, liest das Einzelne, sagt seine Meinung darüber dem Lehrer, studirt die Auflösungen 2c., liest ein geometrisches Handbuch, erzählt seinen Inhalt wieder 2c. Jacotot verlangt für diesen Gegenstand eine bedeutende Anzahl Lehrstunden, wenn man es zu etwas tüchtigem bringen wolle — was ihm bei dieser Art des Unterrichts (?) jedermann gern zugestehen wird. Für die Physik wird wieder ein kurzer Abriß auswendig gelernt oder ein Werk studirt, alles wie oben. So auch in der Anthropologie. Ja, „wer sollte (nach Hoffmanns Worten) nicht einsehen, daß das Kind im Stande ist, auf eine natürliche und richtige Weise die Seelenlehre aus sich selbst zu

die dazwischen liegen, nicht völlig übersehen werden. Die Ersprießlichkeit einer wiederholten Lectüre hat schon Ratich ins Licht gesetzt; so hat auch Hamann beim Unterricht seines Sohnes nicht nur ungewöhnliche Resultate, sondern auch eine dauernde Vorliebe desselben für die classischen Studien erreicht, indem das Wichtigste in immer erneuter Lesung vorgenommen wurde; denn „ein guter Baumeister arbeitet in die Erde." In Betreff der Auswahl der Lectüre versteht sich übrigens von selbst, daß im Obigen gerade nur diejenigen Schriften genannt sind, welche Jacotot selbst aus seinem Unterrichtskreise ausdrücklich anführt.

entwickeln, wenn es über die einzelnen Thatsachen gehörig nachdenkt?" Um ein tüchtiger Grammatiker oder Redner zu werden, liest man vor allem ein gründlich geschriebenes Werk über Grammatik oder Redekunst. Der Singunterricht beginnt damit, daß, weil im Normalbuche vom Singen die Rede ist, durch die geübteren Schüler (die müßen es doch auch erst gelernt haben) ein kurzes Gesangstück vorgetragen wird. Dagegen wird (erklärlich genug) bei der Instrumentalmusik von der Hervorbringung einzelner Töne ausgegangen, woneben aber auch das „Nachlesen eines gut geschriebenen Werkes" seine Rolle spielt. Nach den gehörigen Vorbereitungen kann sich der Schüler an das schwerste Tonstück wagen, componiren ꝛc. Im Religionsunterricht endlich bildet die natürliche Religion die Grundlage; die Thatsachen werden der menschlichen Lebenserfahrung entnommen und aus denselben die positiv-christliche Sittenlehre verificirt. Auch für die Kirchengeschichte wird ein Abriß auswendig gelernt. — Der deutsche Lehrer wird hieran genug haben. Ziehen wir aber neben jenen wunderlichen Angaben und Vorschriften die so überaus günstigen Berichte zu Rathe, welche über Jacotot's Verfahren und Erfolge theils an die französische, theils an die niederländische Regierung erstattet worden sind und denen zu mistrauen kein Grund vorliegt, so finden wir dieselben so allgemein gehalten, daß daraus über die Methode weder in Bezug auf den Real-, noch auf den Sprachunterricht eine nähere Einsicht oder ein bestimmtes Urtheil zu gewinnen ist. Ja es liegt der Schluß nicht ferne, daß, falls Jacotot nicht etwa seine Leistungen für die höheren Stufen überhaupt anticipirt und aus der Vorstellung in die Wirklichkeit übergetragen hat, sein eigenes Verfahren ein beträchtlich anderes gewesen sein möge, als er es in seinen Schriften — sei es aus Ungeschick, sei es aus Eigensinn — dargestellt hat. Ueber diese Puncte würde sich, nachdem sich die leidenschaftliche Theilnahme für oder wider im Laufe der Zeit beruhigt und geläutert hat, ohne Zweifel auch heute noch an Ort und Stelle Aufklärung erlangen lassen. Wir wollen bei dieser Gelegenheit nur noch bemerken, daß selbst bei so einfachen Gegenständen, wie dem Lese- und Schreibunterricht, jeder, der sich erst eine nähere Kenntnis der Sache verschaffen will, sicherer gehen wird, wenn er sich in deutschen Schriften wie: K. Seltsam, Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht ꝛc., Breslau 1841. Der Geist der Jacotot'schen Methode, 2. Aufl. 1853. Beiträge zur Würdigung der Jacotot'schen Methode 1848, als bei Jacotot selbst Raths erholt.

Literatur: Enseignement universel p. J. Jacotot. 5. éd. Par. 1830. Langue maternelle. Dazu ebend.: Langue étrangère, Musique, Mathématiques. Jacotot's Lehrmethode oder der allgemeine Unterricht, vollständig und faßlich dargestellt von A. Durietz. Deutsch von J. P. Krieger. Zweibrücken 1830. Der Universal-Unterricht oder Lehren und Lernen nach der Naturmethode von J. Jacotot, übersetzt von Krieger. Zweibr. 1833 (hat sowohl das Material als die französ. Literatur über den Gegenstand am vollständigsten zusammengestellt, in letzterer auch die von J. Jacotots Sohne Fortunat herausgegebenen zusätzlichen und erläuternden, nicht eben bedeutenden Schriften). Der Universalunterricht von Jacotot übers. mit erläut. und krit. Zugaben von W. Braubach. 2. Ausg. Gießen 1840. Jacotots Universalunterricht dargest. von J. A. G. Hoffmann. Jena 1835 (eine gute, freilich panegyrische Uebersicht). Lützelberger Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacototschule. Altenb. 1837. Weingart, Vollst. Cursus von Jacotots allgemeiner Unterrichtsmethode ꝛc. Ilmenau 1830. Stiehr, Anleit. zur praktisch. Anwendung der Unterrichtsmethode von Jacotot. Berlin 1836. L. Lewis, Vollst. Hand- und Lehrb. der Jacotot'schen Meth. zur Erlernung der französ. Sprache. Wien 1847. Jacotots Lehrmeth. dargest. v. Schaumann in Brzoska's Centralbibl. 1838. Sept. S. 1—40. Vergl. auch Beneke Erziehungsl. 323—31. von Raumer Gesch. der Päd. III. 1. S. 84—90. Convers.-Lex. der neuesten Zeit und Literat. B. 2. 1833. S. 569—74. Einiges andere s. unter der Lit. zu Hamilton.*) Ruthardt.

*) Vgl. auch die Art.: Elementarbücher, Französische Sprache, Lateinische Sprache. D. Red.

Jähzorn, s. Selbstbeherrschung.

Jesuiten, Jesuitenschulen. I. Entstehung, Wesen und geschichtliche Stellung des Ordens im allgemeinen. Wie die katholische Kirche seit der Zeit ihres Strebens nach der Weltherrschaft und ihrer eigenen Verweltlichung eine Menge der vielgestaltigsten religiösen Gesellschaften und Ordensverbindungen aus ihrem fruchtbaren Schoße hervorgebracht und in ihnen theils dem schwärmerischen Zug zu asketischer Weltentsagung einen Ausdruck und Abfluß, theils für die praktischen Zwecke der Völkererziehung und Völkerbeherrschung sich ihre dienstwilligsten Organe geschaffen hat, so war es im Zeitalter der Reformation und der beginnenden Gegenreformation vorzugsweise wiederum die Form der Corporation und Association, die Reform älterer und die Bildung neuer religiöser Gesellschaften, worin die alte päpstliche Kirche das Rettungsmittel sah, um nicht bloß ihre auf dem Gebiet des religiösen wie des gesammten Culturlebens der christlichen Völker so gewaltig erschütterte und bedrohte Herrschaft aufrecht zu erhalten, sondern auch, bald wieder von der Defensive zur Aggression übergehend, einen großen Theil ihrer bereits verlorenen Positionen auf den verschiedensten Lebensgebieten, und so ganz besonders auch auf dem Gebiet der Erziehung und des Jugendunterrichts, wieder zu gewinnen. Keine jener religiösen Verbindungen hat diese Zwecke in universellerer Weise ins Auge, gefaßt und energischer verfolgt, keine unter allen den klericalen und halbklericalen Genossenschaften vor und nach der Reformation hat insbesondere auf pädagogischem Gebiet eine so ausgebreitete, tief greifende und eigenthümliche Wirksamkeit entfaltet, als jene letzte und vollendetste Gestalt des Mönchthums, jene significanteste Krystallisation des gesammten antireformatorischen Katholicismus, — die um die Mitte des sechszehnten Jahrhunderts von dem Spanier Ignatius von Loyola gestiftete Gesellschaft Jesu.

Die Geltendmachung des Rechtes der freien, nur allein durch Gottes Wort gebundenen Persönlichkeit mit ihren theils ethisch-religiösen, theils intellectuellen Bedürfnissen war es, worauf die Macht und der Sieg des evangelisch-protestantischen Princips beruhte. Die Reform der Erziehung und des Unterrichts im Geiste wahrer Humanität und echter evangelischer Christianität war eines der wirksamsten Vorbereitungsmittel und eines der wohlthätigsten Resultate der Kirchenreformation gewesen. Das Erziehungsideal, welches der evangelischen Pädagogik unter allen Schwankungen doch von Anfang an unverändert vorschwebte, ist einerseits Befreiung der geistig-sittlichen Persönlichkeit von allen falschen menschlichen Auctoritäten, andererseits allseitige Ausbildung derselben für ihre gottgeordnete Bestimmung, Tüchtigmachung des Menschen für das Reich Gottes. — Wenn nun die alte Kirche dem siegreichen neuen Princip gegenüber ihren Besitzstand retten und wieder befestigen wollte, so mußte sie einerseits das der sittlichen und geistlichen Autonomie diagonal entgegengesetzte Princip, das der Auctorität, mit rücksichtsloser Consequenz zum Panier erheben; andererseits aber mußte sie sich doch auch Mühe oder doch wenigstens den Schein geben, als wollte und könnte sie dem menschlichen Geiste und dem christlichen Gewissen für jene so mächtig erwachten Bedürfnisse, für seinen Wissens- und Wahrheitstrieb, wie für sein Versöhnungs- und Seligkeitsbedürfnis eben so vollgültige, ja noch leichtere und bequemere Befriedigung bieten, als das evangelische Christenthum.

Zwar die päpstlichen Bannflüche und tridentinischen Anatheme wie die Scheiterhaufen der Inquisition waren sehr einfache und unter Umständen auch sehr wirksame Mittel zur Bekämpfung der neuen Ideen; aber doch sah man bald, daß sie nicht ausreichten. Man mußte dem Feind auf diejenigen Gebiete folgen, wo er seine hauptsächlichste Stärke besaß. Es galt, den römischen Katholicismus mit seinem Auctoritätsprincip, mit seinen bequemen und sinnlich imponirenden äußerlichen Formen den Völkern wieder als volksthümlich, den Gebildeten als gebildet und fürs weltliche Leben brauchbar, vor allem aber auch den Fürsten und Vornehmen als politisch zweckmäßig und conservativen Interessen förderlich anzuempfehlen. Namentlich mußte man auf dem Gebiete der

Erziehung und des Unterrichtes dem Protestantismus eine erfolgreiche Concurrenz zu machen versuchen, um so von unten herauf, durch Beherrschung der jüngeren Generation, die Willen und Geister allmälig wieder unter die alte kirchliche Auctorität zu beugen. Die Reformation hatte ja keinen einflußreicheren Vorläufer und Mitarbeiter gehabt als den Humanismus. Umgekehrt hatte die evangelische Kirche von Anfang an auf die Neugestaltung und Besserung des Schulwesens nach seinen verschiedenen Seiten und Stufen ein Hauptaugenmerk gerichtet: von den Universitäten gieng die kirchliche Reformation aus, auf die Reform der gelehrten Schulen drang sie, die eigentliche Volksschule wurde von ihr gegründet. Hier galt es also der reformatorischen Synthese des ethischen und intellectuellen Factors, dem fruchtbaren Bunde des Evangeliums mit der Wissenschaft und allgemeinen Bildung, eine ähnliche und doch wieder gänzlich verschiedene heilige Liga des römischen Auctoritätsprincips mit der Wissenschaft, eine katholische Erziehung und katholische Wissenschaft entgegenzustellen.

Das Organ aber zu solcher Gegenwirkung gegen die reformatorischen Principien konnte weder der alte hierarchische Organismus des im Papstthum gipfelnden Episkopates sein, noch auch die seiner Zeit so einflußreichen, nun aber innerlich erschlafften und im Bewußtsein der Zeit überlebten, insbesondere auch ihrer pädagogischen Aufgabe längst nicht mehr gewachsenen, mönchischen Orden der mittelalterlichen Kirche. Es bedurfte einer Neubelebung der alten Formen, einer neuen noch schärferen Zuspitzung der hierarchischen Organisation, einer praktischen Anpassung des Alten an die neuen Ideen und Bedürfnisse.

Da gieng — gerade in der Mitte des sechszehnten Jahrhunderts, in demselben Jahrzehend, das überhaupt die Gränzscheide bildet zwischen dem ersten Siegeslauf der Reformation und der Zeit der beginnenden Gegenreformation, — aus dem alten Stamme des Mönchthums ein neuer Zweig hervor, ein kirchlicher Verein, der von Anfang an nicht eine beschauliche Zurückziehung von der Welt, sondern die praktische Wirksamkeit in Kirche und Welt, den allseitigen und energischen Kampf wider die neuen Ideen, die Vernichtung des Protestantismus und die Restauration und Wiederausbreitung des römischen Katholicismus sich zum Zweck setzte, und diesen Zweck mit rücksichtslosester Consequenz und mit einer seltenen Mischung schwärmerischer Hingebung und bewußtester Verständigkeit, starrer Festigkeit und elastischer Schmiegsamkeit verfolgte. „Zu der Zeit — sagt die päpstliche Kanonisationsbulle für Ignatius und Franz Xaver — als man neue Welten entdeckt und in der alten sich Luther zur Bekämpfung der katholischen Kirche erhoben hatte, wurde der Geist des Ignatius zur Stiftung einer Gesellschaft erweckt, die sich vorzugsweise der Bekehrung der Heiden und der Herbeibringung der Ketzer widmet." Vernichtung der Reformation und Unterwerfung der Welt unter die absolute Herrschaft des römischen Papstthums ist das Ziel des Jesuitenordens; Mission, Predigt und Beichte, Jugendunterricht und Erziehung die vornehmsten Mittel zum Zweck.

Ein seltenes Zusammentreffen und Zusammenwirken der scheinbar entgegengesetztesten psychologischen Factoren, geistiger Beschränktheit mit einem weit reichenden Blick, phantastischer Schwärmerei mit bewußter Verständigkeit, einer bis zur völligen Willenlosigkeit gehenden Unterwerfung unter fremde Auctorität mit eiserner Willensfestigkeit in der Verfolgung des einmal erfaßten Zieles, ist es, wodurch schon der Stifter des Ordens, der Spanier Don Inigo, oder wie er sich später nannte, Ignatius von Loyola, sich auszeichnete, und wodurch die wesentliche Signatur des Ordens in der Persönlichkeit des Stifters selbst begründet und praeformirt erscheint (vgl. über ihn außer den verschiedenen Lebensbeschreibungen und Ordensgeschichten besonders Ranke, Geschichte der Päpste Bd. I. S. 180).

Zur pädagogischen Wirksamkeit und zu wissenschaftlicher Thätigkeit schien freilich der spanische Ritter weder geboren noch erzogen zu sein. Erst spät, nachdem seine Verwundung zu Pampelona im Jahr 1521 ihn vom weltlichen zum geistlichen Ritterthum geführt und nachdem er in Jerusalem vergeblich einen Wirkungskreis für seinen schwär-

merischen Thatendrang gesucht hatte, begann er, 33 Jahre alt, zu Barcelona das Studium der Grammatik. Bei all seinem Eifer ließ doch theils sein vorgerücktes Alter, theils seine schwärmerische Ueberschwänglichkeit ihn keine raschen Fortschritte machen: während er amo conjugirte, versenkte sich sein Geist in die Süßigkeit der himmlischen Minne. In Paris, wohin sich J. 1528 begeben hatte, gelang es ihm, in dem Collegium Montaigu seine grammatischen Studien so weit zu fördern, daß er zum Studium der Philosophie und Theologie in dem Collegium der heiligen Barbara übergehen konnte. Aber so beschränkt auch seine wissenschaftlichen Anlagen waren, so dürftig seine gelehrten Kenntnisse blieben, so besaß Ignatius dennoch Eigenschaften, die ihn zum erziehenden Einfluß auf fremde Individualitäten in ausgezeichneter Weise befähigten: eine fast instinctmäßige, durch aufmerksame Selbstbetrachtung gesteigerte Menschenkenntnis und ein angeborenes, in der Schule der Selbstbeherrschung ausgebildetes Herrschertalent. Dadurch gelang es ihm, einen kleinen Verein Gleichgesinnter um sich zu versammeln, die, an geistiger Begabung und Bildung ihm zum Theil weit überlegen, doch alle unter seinen Einfluß sich beugten und durch unauflösliche Bande an ihn gekettet waren, einig mit ihm vor allem in dem den 15. August 1534 in der Kirche von Montmartre neben den anderen Mönchsgelübden übernommenen feierlichen Gelübde, dem Stuhl Petri sich unbedingt zur Verfügung zu stellen und jeder Mission des Papstes sich zu unterziehen. Erst nach langem Bedenken im Schoß des römischen Cardinals-Collegiums erlangte die unterdessen nach Venedig und Rom übergesiedelte Gesellschaft die päpstliche Bestätigung durch Paul III. den 27. September 1540 als Orden der Gesellschaft Jesu. Als Zweck der Gesellschaft bezeichnet die päpstliche Bulle Regimini militantis ecclesiae hauptsächlich: „die Förderung der Seelen in christlichem Leben und christlicher Lehre, die Verbreitung des Glaubens durch öffentliche Predigten, durch geistliche Uebungen und Werke der Liebe, insbesondere aber auch durch Unterweisung der Knaben und Unwissenden im Christenthum.“ Zu diesem Zweck wird der Gesellschaft gestattet, an Universitäten ein Collegium oder Collegien haben zu dürfen, welche Einkünfte, Zinse oder Besitzungen haben, die für den Gebrauch und die Bedürfnisse der Studenten zu verwenden sind, wobei jedoch jedwede Leitung oder Beaufsichtigung besagter Collegien, die Wahl der Oberen, Zulassung, Abweisung und Ausschließung der Studenten, die Anordnung der Statuten über Unterricht, Erbauung, Correction, Kost und Kleidung u. s. w. einzig den Oberen der Gesellschaft zusteht. Damit war die Gesellschaft Jesu gegründet und derselben auch bereits das pädagogische Hauptfeld ihrer Thätigkeit eröffnet.

Als man zur Wahl des ersten Generals schritt, so fiel dieselbe einstimmig auf Ignatius, der sie alle in Christo gezeugt, als Schwache mit Milch getränkt habe, und der darum auch der Geeignetste sei die Gereiften mit der festen Speise des Gehorsams zu nähren. Er war es auch, der die Grundzüge zu den Constitutionen oder Grundgesetzen des Ordens entwarf, die jedoch erst von seinem Nachfolger, dem gewandten Castilianer Jakob Lainez, wohl dem eigentlich organisirenden Geist der Gesellschaft, redigirt und proclamirt wurden. Sie wurden zuerst gedruckt 1558 im Collegium Romanum. Von den zehn Theilen, in welche sie zerfallen, ist es besonders der vierte, welcher von der wissenschaftlichen Unterweisung der Ordensglieder handelt.

Grundgedanke der gesammten Ordensverfassung ist die willenlose Unterwerfung aller Glieder unter den einen Willen des Hauptes, des lebenslänglich gewählten, mit gottähnlicher Auctorität bekleideten Ordensgenerals, der aber selber wieder mit all der in seine Hand gelegten Macht nur dem einen Ordenszwecke dient, der Vertheidigung und Verherrlichung der römisch-katholischen Kirche. Es ist ein System absoluter Centralisation und unbedingter Subordination aller unter den Einen und dieses Einen unter den einen Zweck, die päpstliche Universal-Monarchie. Alles andere, das Höchste wie das Niedrigste, das Heiligste wie das Unheiligste ist schlechthin Mittel zum Zweck, Waffe zum Kampf. Denn nicht eine friedliche Gesellschaft zur Pflege des inneren Lebens seiner Glieder oder der ihm anvertrauten Seelen will der Orden sein, sondern eine militärisch

organisirte und disciplinirte Compagnie oder Cohorte, eine militia Jesu, wie er sich selbst so gerne nennt, ein allzeit schlagfertiges, überall hin vertheiltes Heer, das unter des Himmelskönigs Fahnen im Dienste seines irdischen Stellvertreters mit Waffen aller Art, geistlichen und weltlichen zu kämpfen bereit ist. „Die Gesellschaft Jesu ist zum Kriege gestiftet, Krieg ist ihre Losung, Frieden ihr Tod!" Zu diesem Kampfe tüchtige und wohlgeübte, vor allem aber wohldisciplinirte und an strengste Subordination gewöhnte Streiter sich heranzubilden, die theils als Glieder der Gesellschaft, theils außerhalb derselben in den verschiedensten Lebensstellungen den einen Ordenszweck zu fördern bereit wären, das ist auch das Ziel und darauf beruht das ganze Wesen der jesuitischen Pädagogik. Auf der einen Seite Abhängigmachung der Schule von einem äußerlichen, ihr völlig fremden, dem kirchlich-hierarchischen Zwecke, auf der anderen Seite aber die berechnetste Zweckmäßigkeit in dessen rücksichtsloser Verfolgung ist es, was ihren Charakter ausmacht. Nicht für die Schule allerdings wird hier der Mensch erzogen, aber auch nicht fürs Leben, nicht für das zeitliche, nicht für das ewige, nicht für das irdische Vaterland, aber auch nicht für das Reich Gottes, in dessen Gewinnung der Mensch zugleich seine höchste persönliche Bestimmung erreicht, sondern für die römische Kirche, für das Reich des Papstes, oder eigentlich in letzter Instanz für den Orden selbst, der ja nach Umständen seine Zwecke sogar noch über die der Kirche und des Papstthums zu stellen weiß. Der Jesuitismus will weder die Religion noch die Wissenschaft noch die Kunst um ihrer selbst, er will alles nur um der Kirche, oder vielmehr nur um seiner selbst willen. So ist ihm auch Erziehungszweck nicht der einzelne Mensch, nicht sein zeitliches Glück, nicht sein ewiges Wohl, nicht die harmonische Ausbildung seiner Anlagen, nicht seine Brauchbarkeit fürs bürgerliche oder allgemeine menschliche Leben, nicht seine Bestimmung für die Ewigkeit, sondern einzig der Orden selbst und die mannigfaltigen Zwecke und Dienste, wozu dieser seine Glieder und Zöglinge als willenlose Werkzeuge brauchen will. Das Subject mit allen seinen Anlagen, Bedürfnissen, Interessen ganz und gar in die Peripherie der römischen Kirche, in die Dienstbarkeit des Ordens zu ziehen und in dieser Umgrenzung festzuhalten, also daß der Jesuit oder jesuitisch geschulte katholische Christ nichts thut, nichts redet, nichts denkt wider die Kirche und wider die Auctorität der Obern, — daß er, was sein Auge schwarz sieht, weiß zu nennen bereit ist, wenn es die Kirche gebeut: dies macht das eigenste Wesen und Streben des Jesuitismus aus, — das ist auch sein oberstes Erziehungsprincip.

II. Aeußere Geschichte des Ordens und seines Schulwesens. Von einer inneren geschichtlichen Entwickelung des jesuitischen Erziehungs- und Unterrichtswesens kann kaum die Rede sein. Aus jenem Princip der Auctorität und Obedienz, das den Grundcharakter des Ordens bildet, folgt von selbst das der absoluten Stabilität. Wie die katholische Kirche von heute ganz dieselbe zu sein behauptet wie von Anfang an, so sehr sie auch immer den zeitlichen und örtlichen Verhältnissen sich zu accommodiren wußte: so ist auch das jesuitische Schulwesen heute noch in allen wesentlichen Beziehungen völlig dasselbe, und rühmt sich dessen, heute noch dasselbe zu sein, wie es schon von den ersten Ordensgeneralen im vierten Theile der Constitutionen nach seinen Grundzügen angedeutet, und wie es dann unter dem fünften Ordensgeneral Claudius Aquaviva in der 1599 erstmals publicirten ratio et institutio studiorum weiter ausgeführt wurde. So zähe aber auch der Orden an seiner ursprünglichen Verfassung und Praxis festhält, so groß ist doch auch nach Umständen wieder die Elasticität und Gewandtheit, womit er den jeweiligen Orts- und Zeitverhältnissen sich anzuschmiegen weiß.

Die Geschichte des jesuitischen Schul- und Erziehungswesens ist daher wesentlich eine bloß äußere, und diese ist wieder ganz dieselbe mit der äußeren Geschichte des Ordens selbst. Sie zerfällt in drei Hauptperioden: 1) die Zeit seiner Erhebung und Ausbreitung im 16. und 17. Jahrhundert, 2) die Zeit seines Verfalls und seiner Aufhebung im 18. und 3) seine Wiederherstellung im 19. Jahrhundert und sein gegenwärtiger Bestand.

Auf romanischem Boden und aus dem Geist der romanischen Völker war der Orden erwachsen, innerhalb der romanischen Staaten fand er auch seine erste Aufnahme und Verbreitung, wie er ja von Anfang an nichts anderes ist als die Reaction des romanischen Auctoritätsprincips gegen das germanische Princip der sittlichen Persönlichkeit und sittlichen Gemeinschaft, romanische Reaction im Gegensatz gegen germanische Reform.

Italien, Spanien, Portugal waren die ersten Sitze der Gesellschaft: auch für ihre Lehrthätigkeit fand sie hier gleich ein weites Feld. Waren ja doch, zumal in Italien, nicht bloß die von Deutschland her eingedrungenen, eine Zeitlang mächtig um sich greifenden Regungen evangelischen Geistes zu bekämpfen, sondern daneben auch noch jener aus dem 15. Jahrhundert stammende, besonders in den höheren und höchsten Kreisen der Gesellschaft und Kirche herrschende Geist des religiösen Indifferentismus und humanistischen Paganismus. Zunächst war es der katholische Religionsunterricht der Jugend, dem sich Ignatius und seine Freunde mit dem feurigsten Eifer widmeten. Wollte man aber der heranwachsenden Generation und ganz besonders den vornehmeren Classen der Gesellschaft den Glauben an die Auctorität der Kirche und den Respect vor ihren Lehren und Uebungen wieder einimpfen: so durfte sich der Orden nicht auf den Religionsunterricht und nicht auf die Erziehung und Ausbildung seiner eigenen Novizen beschränken, sondern er mußte sich als förmlichen Lehrorden constituiren und darnach trachten, so viel möglich das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen der katholischen Völker, besonders aber das gelehrte Schulwesen und die Erziehung der höheren Stände sowie des Klerus, in seine Hand zu bekommen. Papst Julius III. ertheilte der Gesellschaft 1552 unter Bestätigung der ihr schon bisher verliehenen Vorrechte die ausdrückliche Erlaubnis, überall Schulen oder Collegien anlegen und ihre Scholaren zu den akademischen Graden promoviren zu dürfen, Pius IV. und V. bestätigten diese Erlaubnis, letzterer im Jahr 1571 mit der ausdrücklichen Concession, daß die Lehrer der Gesellschaft auch an Universitäten öffentliche Vorlesungen sollen halten dürfen. Von nun an war die Gründung jesuitischer Lehranstalten der verschiedensten Art (Collegien, Gymnasien, Lyceen, Athenäen, Seminarien, Pensionate u. s. w.) und zwar vorzugsweise in den Haupt- und Universitätsstädten, in den Metropolen des politischen und wissenschaftlichen Lebens, das Hauptmittel der Verbreitung und Wirksamkeit des Ordens zunächst in den katholischen Ländern Europa's, während er gleichzeitig in den asiatischen und amerikanischen Heidenländern wie in den evangelischen Ländern Europa's seine Missionsposten vorschob.

Rasch hatte sich der Orden zunächst über ganz Italien verbreitet, überall Schulen gegründet und besonders in Rom schon unter des Ignatius Generalat die Pflanzschule des ganzen Ordens, das Collegium Romanum im Jahre 1550 und zum Behuf der Einwirkung auf Deutschland im Jahre 1552 das Collegium Germanicum errichtet. Besonders Papst Gregor XIII. (1572—85) war es, welcher das Wachsthum und die Blüte des Coll. Romanum wie des Coll. Germanicum förderte, neue Collegia nationalia nach dem Vorbild des Coll. Germanicum errichtete und überhaupt die Errichtung jesuitischer Lehranstalten in und außerhalb Italiens mit außerordentlichem Eifer und Freigebigkeit unterstützte; 22 Jesuitencollegien verdanken ihm ihren Ursprung; gegen zwei Millionen Scudi verwendete er auf die Unterstützung junger Leute bei ihren Studien; es war vielleicht keine Jesuitenanstalt in der Welt, die nicht auf die eine oder andere Weise Gregors Freigebigkeit erfuhr (Ranke I., S. 427).

Fast noch größeren Fortgang als in Italien hatte die Gesellschaft in dem Heimatland ihres Stifters auf der pyrenäischen Halbinsel. Am schnellsten fand sie Aufnahme in Portugal, wo sie den Hof für sich zu gewinnen wußte, und wo besonders im Jahre 1554 das reiche Collegium zu Coimbra ihr eingeräumt wurde. In Spanien, das im Orden selbst anfangs am zahlreichsten vertreten war, gelang es ihm doch erst nach manchen Anstrengungen und Kämpfen, das Mistrauen der Könige und die Opposition dominicanischer Theologen zu besiegen und besonders in den Städten Barcelona,

Valencia, Alcala, Salamanca Collegien zu begründen. Eine Reihe weiterer Stiftungen folgte, besonders seit der vornehme Spanier Franz Borgia, der nachmalige dritte Ordensgeneral, für die Verbreitung desselben in seinem Vaterlande thätig war.

In Belgien hatten sie sich seit 1542 besonders in Löwen niedergelassen. In den Zeiten des Kampfes wider die spanische Herrschaft wurden sie zwar mehrmals wieder vertrieben, gründeten aber doch, begünstigt von dem ihnen sonst nicht sehr gewogenen König Philipp II. und besonders von Alexander Farnese, der den Grundsatz hatte, in jede zurückeroberte Stadt sogleich die Jesuiten zu berufen, allmälig ihre Collegien zu Courtray, Ypern, Brügge, Gent, Antwerpen, Brüssel u. s. w. Und nicht nur in dem bereits zur Hälfte protestantischen Belgien wußten sie die ausschließliche Herrschaft des Katholicismus wiederherzustellen, sondern auch in den vereinigten Niederlanden suchten sie seit 1592, besonders von Cöln und Löwen aus, nicht ohne Erfolg vorzudringen.

In ein anderes deutsches Nebenland, in die katholische Schweiz eröffnete ihnen ein Oberst der Schweizergarde in Rom den Weg. 1574 gründeten sie, besonders von der Familie Pfyffer, aber auch von Philipp II., von den Guisen und von Gregor XIII. reichlich unterstützt, ein Collegium zu Luzern, und die Luzerner waren von ihnen so entzückt, daß sie in einem eigenen Schreiben den Ordensgeneral baten, ihnen die Väter der Gesellschaft nicht wieder zu entreißen: es liege ihnen alles daran, ihre Jugend in guten Wissenschaften und besonders in Frömmigkeit und christlichem Leben wohl angeführt zu sehen. Bald folgte mit Unterstützung des Papstes ein Colleg zu Freiburg 1584, von Peter Canisius begründet.

Weit längeren und kräftigeren Widerstand fanden ihre Unterrichtsanstalten in Frankreich, vor allem in Paris. Im Jahre 1550 hatten sie zwar von Heinrich II. die königliche Erlaubnis für ihre Aufnahme im Königreich erhalten, aber das Parlament wie die Universität, zum Theil auch der französische Episkopat, war ihnen abgeneigt, da alle durch die Privilegien und den Geist des Ordens beeinträchtigt zu werden fürchteten. Es erhub sich hier jener merkwürdige, langdauernde, fast hundertjährige Kampf des Jesuitenordens mit der Pariser Universität und dem Parlament, welcher in der Geschichte des französischen Unterrichtswesens eine so bedeutende Stelle einnimmt. (Siehe hierüber besonders Ludwig Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich S. 80 u. f. sowie die Encyclopädie unt. d. Art. Frankreich Bd. II. S. 448). Das Concil zu Poissy im Jahre 1561 gestattete ihnen zwar endlich die Zulassung, aber nicht als einem neuen Orden, sondern nur als einer gelehrten Gesellschaft, als Collegium, und nur unter der Bedingung, daß sie sich den Bischöfen, den Universitäten und überhaupt dem gemeinen Recht unterwürfen. Als sie nun aber unter dem Namen des Collegiums von Clermont ihre Unterrichtsanstalten in Paris im Jahre 1564 eröffneten und durch Anstellung tüchtiger Lehrer sowie durch die Ankündigung, daß sie kein Honorar von den Schülern nehmen, sich großen Zulauf zu verschaffen suchten: so bestritt ihnen die Universität, deren Rechte von dem muthigen Kanzler Stephan Pasquier vertreten wurden, den Genuß akademischer Privilegien und besonders das Recht zur Ertheilung akademischer Grade. Günstigere Aufnahme als in der Hauptstadt hatte der Orden in der Provinz gefunden, besonders in Lyon, wo ihnen 1567 ein prachtvolles Collegium gebaut wurde und wo einzelne ausgezeichnete Lehrer, z. B. Maldonat die Jugend herbeizogen und fesselten. Von hier verbreiteten sie sich über ganz Frankreich: besonders in Toulouse und Bordeaux siedelten sie sich an, 1574 stiftete ihnen der Cardinal Guise eine Akademie zu Pont a Mousson, die von den Prinzen des königlichen Hauses besucht wurde; der Herzog von Guise errichtete ein Jesuiten-Collegium in Eu, das zugleich für die verbannten Irländer bestimmt war; weitere entstanden in Aix, Pau und vielen anderen Orten. Neue Kämpfe von Seiten der Universität und des Parlaments folgten unter Heinrich IV.: Anton Arnauld verlangte mit feuriger Beredtsamkeit nicht nur die Ausschließung der Gesellschaft Jesu vom öffentlichen Unterricht, sondern ihre Ausrottung aus dem ganzen Reiche. Als bald darauf Johann Châtel, der in dem Jesuitencolleg von Clermont studirt und

hier die jesuitischen Grundsätze über den Königsmord eingesogen hatte, ein Attentat auf das Leben Heinrichs IV. machte, so verbannte das Parlament die Priester und Schüler des collège de Clermont als Verführer der Jugend und Feinde des Staats im Jahre 1595. Aus Politik hob Heinrich IV. selbst, weil er die Jesuiten lieber zu Freunden als Feinden haben wollte, im Jahre 1603 das Verbannungsdecret wieder auf und im Jahre 1618 erhielten sie trotz der fortdauernden Reclamationen der Universität durch königlichen Befehl neue Concessionen, insbesondere das Recht, öffentliche Vorlesungen in allen Zweigen der Wissenschaft in ihrem Collegium halten zu dürfen, nur unter der Bedingung, daß sie sich den Statuten der Universität unterwürfen. Dennoch beharrte diese in ihrem Widerstand in Betreff der Ertheilung akademischer Grade, bis endlich die Gunst Ludwigs XIV. jede weitere Einrede verstummen machte und dem Orden zur Erreichung des längst angestrebten Ziels verhalf. Als ein äußeres Zeichen königlicher Gunst erhielt das Collegium von Clermont bei einem Besuch Ludwigs XIV. die Erlaubnis, seinen Namen mit dem nachher so berühmt gewordenen des collège de Louis le grand vertauschen zu dürfen. Unter all diesen Anfechtungen hatte der Orden die Zahl seiner Anstalten in allen Theilen Frankreichs fortwährend vermehrt: im Anfang des 17. Jahrhunderts zählte er bereits 200, im Jahr 1750 sogar 669 Schulen in Frankreich. Durch die anziehende gefällige Weise ihres Unterrichts, durch ihre Accommodation an die Sitten und Gewohnheiten der Welt hatten sich die Jesuiten die Gunst aller Classen zu verschaffen gewußt: Kinder aus den höchsten Familien wie die Unbemittelten suchten ihren Unterricht und besonders widmeten sie sich in ihren Seminarien der Erziehung der Geistlichkeit. Auch auf die Staatsanstalten wie auf andere religiöse Orden, z. B. die Benedictiner, wirkte die erfolgreiche Concurrenz der Jesuitenanstalten wohlthätig zurück: die Lehrer wurden eifriger, die Methoden anregender, der Kreis der Unterrichtsfächer erweitert, insbesondere auch mehr Fleiß auf die Lehrerbildung verwendet.

Als eine ursprünglich bloß französische, später auch weiter sich ausbreitende Affiliation des Jesuitenordens ist zu betrachten die 1724 durch den Abbé de la Salle gestiftete Congregation der christlichen Schulbrüder, frères ignorantins: sie bildeten eine Ergänzung der pädagogischen Thätigkeit der Jesuiten, hauptsächlich dadurch, daß sie sich dem unentgeltlichen Volksschulunterrichte widmeten (s. d. Art. Schulbrüder). Mit Unterstützung der Jesuiten, deren religiöse Grundsätze sie theilten, fanden sie einen ausgedehnten Wirkungskreis in Frankreich, z. Th. auch in andern Ländern, und vertraten theilweise die Stelle des Jesuitenordens nach dessen Aufhebung (s. u.).

Aber nicht bloß in den von Anfang an überwiegend katholisch verbliebenen romanischen Völkerschaften suchten die Jesuiten ihre Herrschaft zu begründen und insbesondere den Jugendunterricht an sich zu reißen. Fast größer noch und raffinirter waren ihre Anstrengungen, diejenigen Territorien, wo die Reformation ihren Ausgangspunct gehabt und ganz oder doch größtentheils durchgedrungen war, der evangelischen Kirche wieder zu entreißen und zur Unterwerfung unter die päpstliche Auctorität zurückzuführen — also Deutschland, England und das nördliche Europa.

Zuerst suchte man aus der Ferne auf diese Gebiete einzuwirken: das Hauptmittel dazu war die Errichtung von National-Collegien, von Erziehungsanstalten, die sich zur Aufgabe machten, Jünglinge aus den betreffenden Nationen in jesuitischem Geist heranzubilden, und sie dann als Missionare in ihre Heimat zu senden. Die erste derartige Anstalt war das bereits 12 Jahre nach der Stiftung des Ordens von Ignatius selbst begründete Collegium Germanicum in Rom, ein klösterliches Erziehungsinstitut für junge Deutsche, anfangs nur für Geistliche, später eine Zeitlang auch für Laien. Seine Zöglinge leben unter Aufsicht jesuitischer Oberen zusammen und theilen den Unterricht im Collegium Romanum. Eine Reihe von ähnlichen Anstalten schloß sich später an dasselbe an. Die oberste Leitung des Coll. Germ. erhielt eine Commission von 6 Cardinälen, Protectoren genannt; sie sollen sich mit Hülfe von Vertrauensmännern in Deutschland und anderen ketzerischen Ländern nach fähigen jungen Leuten umsehen;

diese sollen 15—21 Jahre alt, gesittet und von der Natur wohl ausgestattet, namentlich mit einer leichten und geziemenden Art sich auszudrücken begabt sein. Sie verpflichten sich zu lebenslänglicher Treue gegen den Papst, die katholische Kirche und die katholische Religion, versprechen die geistlichen Weihen zu nehmen, wenn die Protectoren es befehlen, und im Collegium zu verharren, bis sie für tüchtig erachtet sind, in ihre Heimat gesendet zu werden. (S. über das Coll. Germ. und die übrigen collegia nationalia: J. Cordara, coll. Germ. et Hungarici historia, Rom 1770; Das deutsche Collegium in Rom; Entstehung, geschichtlicher Verlauf, Wirksamkeit ꝛc. Leipzig 1843; Theiner, Gesch. der geistlichen Bildungsanstalten, Mainz, 1838, S. 85. ff.; bes. aber Mejer, die Propaganda, Th. I. S. 73 ff. und ders. in Herzogs Realenc. II. S. 780 ff.).

Bald aber begann der Orden auch schon seine Niederlassungen auf deutschem Boden selbst zu gründen: zuerst war es Wien, wo König Ferdinand auf den Rath seines Beichtvaters, Bischof Urban von Laybach, die Gründung eines Collegiums gestattete (1551), „denn das einzige Mittel, die katholische Kirchenlehre in Deutschland aufrecht zu erhalten, bestehe darin, daß man dem jüngern Geschlecht gelehrte und fromme Katholiken zu Lehrern gebe.“ Sie lehrten in 6 Classen lateinische Sprache und andere Wissenschaften; bald erlangten sie überwiegenden Einfluß auf die Universität und bekamen zuletzt seit 1624 dieselbe völlig in ihre Hand: sie erhielten die potestas amplissima docendi literas humaniores, linguam latinam, graecam, hebraicam, philosophiam denique omnem ac theologiam (s. Socher, historia provinciae Austriae soc. Jes. I. 21; Ranke, Gesch. der Päpste II. S. 25. 460.)

Staunenswerth war die Schnelligkeit, womit der Orden sich weiter in Deutschland verbreitete, d. h. zunächst in Süd- und Mitteldeutschland: Bayern, Tyrol, Franken, Schwaben, den Rheinlanden, Böhmen, Mähren u. s. w. Freilich war der Orden hier nicht einheimisch, sondern ein ausländischer, romanischer Importartikel: daher waren es anfangs meist „welsche Väter“, Spanier, Italiener, Niederländer, welche ihn auf deutschem Boden vertraten. Bald aber gewann er auch deutsche Kräfte, so besonders den für die Zwecke des Ordens, für seine Verbreitung in Deutschland, und namentlich auch für die Ausbildung der jesuitischen Pädagogik unermüdlich thätigen Peter Canisius (geb. 1524 zu Nimwegen, Lehrer und Gründer verschiedener Anstalten in Ingolstadt, Wien, Dillingen, Augsburg ꝛc., Verfasser des bekannten jesuitischen Katechismus, † 1597 in Freiburg). Rasch folgte die Gründung von Lehranstalten der Jesuiten in Cöln, wo sie 1556 eine Bursa erhielten und in ihrem Collegium zu den drei Kronen 1634 über 1200 Schüler vereinigten; in Ingolstadt, wo besonders der bayrische Canzler Wiguleus Hundt und der herzogliche Geheimschreiber Schwigger trotz mannigfachen Widerstands von Seiten der Stadt und Universität ihnen 1556 Aufnahme und bald einen Hauptmittelpunct ihrer Wirksamkeit verschafften; in Prag, wo ihnen in demselben Jahr K. Ferdinand ein Pädagogium vorzüglich für die adelige Jugend gründete und wo der katholische Theil des böhmischen Adels, besonders die Rosenberg und Lobkowiz, ihnen seine Unterstützung zuwandte; in München 1559, wo sie sich als in dem „deutschen Rom“ bald besonders heimisch fühlten und wo die eifrig katholischen Herzoge wie Albert V., Wilhelm V., Maximilian ihnen reichste Gunst und Förderung angedeihen ließen; in Dillingen 1563, wo ihnen von dem Cardinal Truchseß von Augsburg sämmtliche Lehrstühle der Universität übergeben wurden. Weitere Collegien erhielten Insbruck, Olmüz, Brünn, Trier, Mainz, Speier, Aschaffenburg, Braunsberg (1569), Heiligenstadt (1575), dessen Gymnasium schon nach 2 Jahren über 200 Schüler zählte, Paderborn, wo ihnen von Bischof Theodor von Fürstenberg das Gymnasium übergeben und ihr Collegium 1604 aufs prächtigste ausgestattet wurde, Münster, wo sie seit 1587 unterstützt vom Rath und Fürstbischof schnell große Erfolge erreichten und schon nach wenig Jahren 1000 Schüler zählten (Sökeland, Gesch. des Münster'schen Gymnasiums, Münster 1826. 8); Würzburg, wohin sie Bischof Julius Echter von Mespelbrunn, selbst ein Jesuitenzögling aus dem Collegium Romanum, rief, um mit ihrer Hülfe 1584—87

den Protestantismus in seiner Diöcese gewaltsam zu vernichten; Fulda, wo der eifrig katholische Abt Balthasar ihnen Haus und Schule baute und selbst bei ihnen Unterricht nahm u. s. w. Unermeßlich war die Reaction, welche der Orden gerade in dem Stammland der Reformation, in Deutschland, bewirkte, anfangs durch die friedlichen Mittel der Ueberredung, durch Predigt und Jugendunterricht, durch ihre mit Wittenberg und Genf, mit Tübingen, Heidelberg, Jena rc. concurrirenden und in einer Masse von Streitliteratur polemisirenden Universitäten, wie durch ihre den Gymnasien entsprechenden niederen Lehranstalten, welche durch den Glanz ihrer Leistungen, durch den Vortheil des unentgeltlichen Unterrichts und andere Mittel sich empfahlen und besonders Söhne aus den höheren Ständen, nicht selten auch aus evangelischen Familien, an sich zu locken suchten. Bald aber, nachdem die „welschen Väter" durch das allmählich, aber nur um so sicherer wirkende Mittel der Erziehung und des Unterrichts die katholisch-kirchliche Gesinnung und den Respect vor den Auctoritäten und Cultusformen der römischen Kirche wieder in die Herzen der Jugend und durch diese in den Schoß der Familien eingepflanzt hatten, ergab sich auch Zeit und Gelegenheit, zu den rascher wirkenden Maßregeln gewaltsamer Gegenreformation überzugehen. Was die jesuitischen Lehrmeister im Schoß ihrer Collegien theoretisch begonnen, das suchten ihre Schüler und Freunde in hohen und niedern Ständen, auf Bischofsstühlen und Thronen (ein Herzog Albrecht V. und Wilhelm von Bayern, Erzherzog Karl von Steiermark, ein Kaiser Ferdinand II. und III., ein Maximilian von Bayern, Wallenstein u. a. waren Jesuitenschüler und — Freunde) fortzusetzen und praktisch zu verwirklichen — die systematische Bekämpfung, gewaltsame Verdrängung und völlige Ausrottung des Protestantismus. Das ganze Werk der theils listigen theils gewaltsamen Gegenreformation im 16. und 17. Jahrhundert, insbesondere aber der dreißigjährige Krieg mit all dem Jammer, den er über Deutschland gebracht, ist wesentlich ein jesuitisches Erziehungsresultat, wie denn auch während desselben die Jesuiten jeden Sieg der katholischen Waffen benützten, um neue Positionen in Deutschland einzunehmen. So rückten sie in Böhmen, in der Pfalz, in Württemberg, in norddeutschen Territorien ein; insbesondere aber schickten sie sich an, das Restitutionsedict d. J. 1629 in ausgedehntestem Maß für sich zu benützen; bereits war in Rom beschlossen, die in Folge des kaiserlichen Edicts zu restituirenden Güter sollen vorzugsweise zu Errichtung von Seminarien, Alumnaten, Schulen und Collegien der Jesuiten und anderer Orden verwendet werden; die Jesuitenanstalten würden sich auch über ganz Norddeutschland ergossen haben, hätte nicht das Erscheinen Gustav Adolfs dem Gang der Dinge eine andere Wendung gegeben.

Am wenigsten gelang es dem Orden und seinen Schulanstalten in England und den nordischen Reichen, einen mehr als ganz vorübergehenden Eingang zu finden. Zwar blieb nichts unversucht, um besonders in England Boden zu gewinnen: zu Douai 1569 und zu Rom 1579 wurden jesuitische Collegien gegründet, die ihre Alumnen für die englische Mission heranbilden sollten; aber die Strafgesetze der Königin Elisabeth verpönten jede Verführung zum Katholicismus als Hochverrath und verbannten alle Jesuiten und Jesuitenzöglinge aus England (1585). Auch die erneuten Versuche zur Festsetzung des Ordens in England unter den Stuarts, besonders unter Jakob II., unter dem sie sogar ein zahlreich, auch von protestantischen Zöglingen besuchtes Colleg in Savoy errichteten, führten nur zum Verderben der verblendeten Herrscher, die den jesuitischen Verführungskünsten ihr Ohr geliehen.

Ebenso hatten in Schweden die Versuche der Jesuiten, den König und das Volk durch Nationalmissionare, die in den Jesuitenschulen zu Braunsberg, Olmüz, Fulda gebildet wurden, in ihre Netze zu ziehen (schon trug man sich in Rom mit dem Plan, eine Jesuitenschule zu Stockholm zu errichten), kein anderes Resultat, als die Verbannung der Jesuiten nicht nur, sondern aller Katholiken aus Schweden.

In Polen dagegen gelang es dem Orden, besonders den jungen Adel für sich zu gewinnen und dessen Erziehung fast ganz in seine Hände zu bekommen. Cardinal Hosius,

Bischof von Ermeland, stiftete ihm zuerst ein Collegium zu Braunsberg 1569; bald wurde das ganze Land von seinen Schulen und Schülern überschwemmt, besonders unter der Regierung des „Jesuitenkönigs" Sigmund III. und Johann Casimirs, der sogar selbst Mitglied des Ordens gewesen war. In Pultusk, wo das Collegium bald 400 Zöglinge zählte, alle von Adel, in Posen, Wilna, Krakau, Grodno, Thorn u. a. O. besaßen sie ihre Anstalten; „hunderte von gelehrten, rechtgläubigen, gottgeweihten Männern aus dem Orden waren beschäftigt, durch Schulen und Sodalitäten, Wort und Schrift Irrthümer auszurotten und katholische Frömmigkeit zu pflanzen" (Argentus de rebus soc. Jesu in regno Poloniae 1615; Ranke II. S. 392 ff.). Welcher Geist „katholischer Frömmigkeit" von den „gottgeweihten" Männern in diesen Anstalten gepflanzt wurde, davon geben deutliches Zeugnis jene oft wiederholten brutalen Gewaltthaten, welche von fanatisirten Jesuitenschülern gegen die polnischen Protestanten verübt wurden: so 1606 und 7 in Krakau, 1611 zu Wilna, 1616 in Posen, und bei dem schändlichen „Blutgericht zu Thorn" 1724 war gleichfalls ein jesuitischer Schulknabe der erste Anstifter blutiger Greuel. Welche schwere Mitschuld aber an dem gesammten sittlich-geistigen und politischen Verfall des unglücklichen Polenvolkes der jesuitischen Pädagogik zur Last fällt, hat ein Pole selbst, Graf Krasinsky, nachgewiesen in seiner englisch geschriebenen Reformationsgeschichte seines Vaterlands (historical sketch of the rise, progress and decline of the reformation in Poland. London, 1838; deutsch, Leipzig, 1841).

Auch in **Ungarn** waren die Jesuiten Hauptanstifter des blutigen Fanatismus, womit die dortigen Protestanten daselbst seit den Tagen Kaiser Ferdinands II. verfolgt wurden. Berufen wurde die Gesellschaft dorthin zuerst durch den Erzbischof von Gran, Nicolaus Olahus, der zur Erziehung einer katholisch-gesinnten Geistlichkeit und um dem Verfall des Katholicismus in Ungarn zu steuern, 1561 ein Jesuitencolleg zu Tyrnau stiftete. Fortan waren die Jesuiten eifrigst bemüht, nicht bloß ihre eigenen Schulanstalten über das Land zu verbreiten, sondern namentlich auch durch systematische Verfolgungen und Beeinträchtigungen die blühenden Anstalten der Protestanten zu verderben.

In **Rußland** endlich fand die Gesellschaft Jesu, nach manchen vergeblichen Versuchen, nicht bloß Aufnahme (ihr Hauptsitz wurde das Collegium zu Polozk, dem 1812 von Kaiser Alexander alle Jesuitenschulen des russischen Reichs untergeordnet wurden), sondern auch eine Zufluchtstätte in der Zeit ihrer **Aufhebung** und **Vertreibung** aus den römisch-katholischen Ländern Europa's.

Diese im Jahr 1773 für den Orden eingetretene Katastrophe war längst vorbereitet. Denn auf die Zeit der Erhebung und Ausbreitung, der Blüte und Herrschaft des Ordens und seiner Schulanstalten war, besonders seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts, eine Zeit des Nachlassens und Sinkens, der Erschlaffung und Verweltlichung gefolgt, die sich insbesondere auch in seinen pädagogischen Leistungen offenbarte (s. Ranke Bd. III. S. 122 ff. und bes. 129 ff.). Der Grundsatz der Unentgeltlichkeit des Unterrichts bestand zwar noch, aber man nahm Geschenke und suchte besonders reiche Schüler. Die Professen, welche bisher in eigenen Häusern von Almosen gelebt hatten, drängten sich in die Stellen von Rectoren reicher Collegien, um deren Einkünfte in Ruhe zu genießen, während die eigentliche Amtsführung in Schule und Kirche jüngeren Leuten überlassen wurde. Die Disciplin verfiel; die wissenschaftlichen Leistungen blieben hinter den Anforderungen der Zeit zurück; der ganze Orden, seine Moral besonders wie seine Pädagogik, sank in der öffentlichen Achtung. In dem Jansenismus zuerst auf kirchlichem, zum Theil auch auf pädagogischem Gebiet (über die petites écoles von Port-Royal und deren Einfluß auf das französische Schulwesen, siehe d. Art. Frankreich S. 449), dann aber besonders in den neuen Ideen des achtzehnten Jahrhunderts, in dem Geiste der Aufklärung und Auflehnung, den der Jesuitismus theils nicht mehr zu dämpfen vermochte, theils selbst mit großgezogen hatte, erstund seiner Herrschaft ein immer gefährlicherer Gegner. Gieng der Orden auch aus den ersten Kämpfen noch äußerlich siegreich

hervor, so dienten doch jene Kämpfe selbst und besonders die Enthüllungen, welche Paskal in seinen berühmten Provincialbriefen über die moralischen Grundsätze der Gesellschaft machte, sowie später die Aufdeckung ihrer politischen und mercantilischen Operationen dazu, die Jesuiten mehr und mehr auch in den katholischen Ländern zu einem Gegenstand der allgemeinen Entrüstung und Verachtung zu machen. Und als endlich, nach der vorangegangenen Ausweisung der Jesuiten aus der Mehrzahl der katholischen Staaten, und nachdem der Orden selbst sich für unverbesserlich erklärt hatte (sint ut sunt, aut non sint), Papst Clemens XIV. den 21. Juli 1773 das für ihn wie für den Orden gleich verhängnisvolle Aufhebungsbreve Dominus ac Redemtor noster erließ, so wurde diese Maßregel fast in ganz Europa mit ungetheiltem Jubel aufgenommen. Nur vereinzelte Stimmen prophezeiten den Verfall des katholischen Schulwesens; Rußland gewährte dem Orden eine Zuflucht und gestattete ihm die Fortführung seiner Schulanstalten; Friedrich II. von Preußen aber war sogar bemüht, die Ordensglieder nach Schlesien zu ziehen, weil er durch sie einen wohlfeilen katholischen Schulunterricht zu erhalten hoffte. Auch sonst übrigens, namentlich z. B. in Oesterreich, wurden die Exjesuiten vielfach als Lehrer an den Staatsanstalten verwendet, auch die eingegangenen Jesuitengüter wenigstens theilweise für Schulzwecke bestimmt.

In dem Zeitalter der Gegenreformation hatte der Jesuitismus seine Entstehung und erste Ausbreitung gefunden, die auf die Erregung des Reformationszeitalters gefolgte Zeit geistiger Erschlaffung hatte sein Wachsthum begünstigt. Eine ähnliche Zeit des Rückschlags und Rückfalls, die auf die französischen Revolutionsstürme und die Befreiungskriege gefolgten Jahre der Erschlaffung, der Reaction und Restauration, brachte dem Orden seine förmliche Wiederherstellung. Aufgehört hatte er und sein Einfluß auf das Erziehungswesen der katholischen Völker eigentlich nie. Denn auch in der Zwischenzeit hatte er nicht bloß in Rußland unter einem eigenen Generalvicar, sondern in der Verborgenheit und unter verschiedenen Namen, namentlich unter dem des Ordens der Redemtoristen oder Liguorianer, als „Gesellschaft vom heil. Herzen Jesu", als Väter des Glaubens, Paccanaristen 2c. auch anderwärts fortgelebt und fortgelehrt. Die Gesellschaft Jesu hatte sich nur scheintodt gestellt, um nicht völlig todtgeschlagen zu werden: bei den ersten Sonnenstrahlen der Restauration, die über Europa zu leuchten begannen, wachte sie alsbald wieder auf. Kaum war Papst Pius VII. vorzugsweise durch die Bemühungen zweier evangelischer und einer schismatischen Großmacht, nach Rom zurückgekehrt, als er d. 7. Aug. 1814 durch die Bulle Sollicitudo omnium den Orden in seiner alten Verfassung mit all seinen früher besessenen Privilegien restituirte. Ausdrücklich erhielt er auch wieder die Erlaubnis, sich der Erziehung der katholischen Jugend zu widmen, Seminarien und Collegien zu leiten, nach der Weise des Instituts die Jugend in den Anfangsgründen des Glaubens zu unterrichten und zu guten Sitten zu bilden. Fast in der ganzen katholischen Christenheit wurde diese Maßregel mit Ueberraschung aufgenommen. Auch gelang es der Gesellschaft zunächst nur in Italien (bes. Neapel, Kirchenstaat, Sardinien, Modena) und Spanien wieder Eingang zu finden: überall wo sie zugelassen wurde, warf sie sich gleich wieder vorzugsweise auf das Lehramt, wenn gleich anfangs großer Mangel an tüchtigen Lehrkräften war. Papst Leo XII. gab ihr 1824 das Collegium Romanum nebst mehreren anderen Anstalten zurück und legte damit die Erziehung eines streng katholischen Klerus wieder in ihre Hand. Gregor XVI. übergab dem Orden die ausschließliche Leitung des Collegiums der Propaganda in Rom (1836) und bezeugte ihm auf jede Weise seine Verehrung. Ganz besonders aber war es der General Roothaan (1829—53), der dem Orden zu neuem Einfluß und Ausbreitung zu verhelfen suchte und der insbesondere auch die jesuitischen Erziehungsgrundsätze durch die neue 1829—32 veranstaltete Revision der ratio studiorum zu erneuter Herrschaft brachte, und wie so ganz der neue 1833 gewählte Ordensgeneral Pater Bekx auch in dieser Beziehung in die Fußstapfen seines Vorgängers trat, spricht deutlich sein d. 15. Juli 1854 an das österreichische Unterrichtsministerium gerichtetes Schreiben aus,

worin er allen staatlichen Reformversuchen gegenüber für unveränderte Festhaltung an den Constitutionen und Vorschriften der ratio studiorum der Gesellschaft Jesu sich erklärt (Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten S. 31 ff.). Die Gesellschaft selbst und ihre Freunde wurden seit der Zeit ihrer Wiederherstellung nicht müde, immer wieder die Trefflichkeit des jesuitischen Unterrichts und ganz besonders auch die politische Brauchbarkeit ihrer Erziehungsweise anzupreisen. Die weitverbreiteten Sympathieen solcher, welche unter den Stürmen der letzten Vergangenheit nichts gelernt und vieles vergessen hatten, und besonders die großartige Verblendung kurzsichtiger Staatsmänner, welche, Reform und Revolution verwechselnd, in jesuitischen Erziehungsgrundsätzen das sicherste Mittel sehen zur Aufrechthaltung des Bestehenden, kamen der Rehabilitation des Ordens in der ersten wie in der zweiten Reactionsperiode unseres Jahrhunderts (1814 ff. wie 1849 ff.) trefflich zu Statten.

Doch war auch diese Periode neuen Siegs und neuer Herrschaft nicht ohne schwere Kämpfe und wiederholte schmähliche Niederlagen.

Zuerst faßte der wiederhergestellte Orden in Italien Fuß: nach wenigen Monaten besaß er 9 Collegien im Kirchenstaat, bald kamen weitere in andern Ländern hinzu, mehr als er anfangs mit seinem spärlichen Lehrerpersonal versorgen konnte. In Genua, Turin und an vielen andern Orten erhielt er prachtvolle, zahlreich besuchte Collegien: in Turin leitete Roothaan 1823 und in den folgenden Jahren das Collegium St. Francesco de Paula, wo die ganze vornehme Jugend ihre Erziehung erhielt. Besonders auch in Neapel und Sicilien fanden sie günstige Aufnahme: 1845 besaßen sie in Sicilien 15, auf dem Festland 4 Collegien.

Aus Rußland, wo sie nach der Aufhebung des Ordens eine Zuflucht gefunden, wurden sie bald nach dessen Wiederherstellung — d. 25. März 1825 — um ihrer propagandistischen und politischen Intriguen willen durch kaiserlichen Ukas auf ewige Zeiten verbannt.

Auf der pyrenäischen Halbinsel wechselte ihr Einfluß rasch mit den politischen Parteien und Wirren. In Spanien wurden sie von König Ferdinand berufen, 1820 durch Beschluß der Cortes aufs neue ausgewiesen, von Ferdinand VII. 1824 rehabilitirt, 1835 von der Regentin Marie Christine wegen ihrer karlistischen Parteistellung wieder verbannt; dennoch wußten sie sich theils zu behaupten, theils aufs neue einzuschleichen. Portugal, durch Don Miguel 1829 ihnen geöffnet, wurde ihnen 1834 durch Don Pedro aufs neue verschlossen.

In Oesterreich hatten sich zwar längst Stimmen erhoben, welche die jesuitische Unterrichtsmethode als die einzige für den Kaiserstaat passende aufs neue anempfahlen: „die Jesuiten — hieß es — haben dem Staat gehorsame Bürger, der Kirche gläubige Katholiken erzogen.“ Allein bei allem Eifer für politische und geistige Reaction herrschte doch gegen die Jesuiten an entscheidender Stelle lange Zeit hindurch eine Antipathie: Kaiser Franz I. wollte nichts von ihnen wissen, Metternich war ihnen abgeneigt. Nur unter dem Namen der Ligorianer fanden sie anfangs (seit 1816) Eingang und keine pädagogische Wirksamkeit; nur in Gallizien errichteten sie seit 1820 mehrere Gymnasien (zu Tarnopol, Lemberg u. a. O.). In den übrigen Provinzen erhielten sie erst seit 1838, besonders durch den Einfluß des weiblichen Theils der Kaiserfamilie (Erzherzogin Sophie u. a.) wieder Aufnahme und immer unbeschränktere Zulassung auf dem Gebiete des Unterrichts (Collegien zu Insbruck, Grätz, Linz u. s. w.). Die Trefflichkeit der jesuitischen Lehr- und Erziehungsmethode wurde in marktschreierischer Weise angepriesen. Doch erhoben sich auch kräftige Stimmen gegen sie, wie z. B. mitten in dem stockkatholischen Tyrol der gelehrte Benedictiner Albert Jäger in Insbruck mit unerschrockenem Freimuth das Unterrichtswesen der Jesuiten und ihre Leistungen auf diesem Gebiet in öffentlichen Vorträgen angriff.

Auf das übrige Deutschland wie auch Großbritannien suchten sie theils wieder von den Nationalcollegien in Rom, theils von näher gelegenen Missionsstationen aus ein-

zuwirken. In England besaßen sie schon 1841—44 eine Reihe von Collegien und Häusern (besonders das Collegium und Seminar zu Stonyhurst). In Preußen sah sich König Friedrich Wilhelm III. veranlaßt, durch Cabinetsordre v. 13. Juli 1827 den Besuch auswärtiger Jesuitenanstalten allen seinen Unterthanen zu verbieten.

Seine politische Geschmeidigkeit und schlau berechnende Klugheit bewies der proteusartig veränderliche und doch in allen seinen Gestalten unveränderliche Orden auch in der Periode seiner Rehabilitation wieder vornehmlich dadurch, daß er ebenso bereitwillig das eine Mal dem finstersten Absolutismus und der politischen Reaction seine kirchlichen und pädagogischen Dienste lieh, als er anderwärts liberale Institutionen und politische Revolutionen für seine Zwecke auszubeuten wußte. So besonders in Frankreich, Belgien, der Schweiz, sowie in dem freien Nordamerika.

In dem Land der allerchristlichsten Könige, in dem gottlosen Frankreich, wußten sich die Jesuiten in den Tagen der Restauration, von Ludwig XVIII. und mehr noch von Carl X. zwar nicht gesetzlich restituirt, aber indirect zugelassen und vielfach begünstigt, allmählich und in der Stille einzuschleichen und der Leitung des Jugendunterrichts, besonders der Heranbildung des Klerus in den sog. kleinen bischöflichen Seminarien in immer weiterem Umfang zu bemächtigen. Da der Orden keine gesetzliche Existenz in Frankreich hatte und da der Secundarunterricht für Laien unter Aufsicht der Pariser Universität stand, der sich die Jesuiten nicht unterwerfen wollten: so wurde der Schleichweg eingeschlagen, daß viele Bischöfe in ihre vorbereitenden oder kleinen Seminare, die sie den Jesuiten anvertrauten, Schüler weltlichen Standes aufzunehmen gestatteten, wodurch die gesetzliche Aufsicht der Universität umgangen wurde. Die bedeutendste unter diesen Anstalten war die zu Montrouge, eine halbe Stunde von Paris, wo besonders die vornehmen Geschlechter des alten Frankreichs ihre Söhne erziehen ließen. Allein gerade die hartnäckige Verblendung, womit die bourbonische Dynastie ihren „Thron" durch den „Altar", d. h. durch Begünstigung der Jesuiten- und Priesterherrschaft stützen zu können vermeinte, und die Richtachtung der Volksstimme, welche der Regierung zwei die kleinen Seminare beschränkenden Ordonnanzen v. J. 1828 abgedrungen hatte (in Folge der Anklage des Grafen Montlosier), war mit ein Hauptgrund, der den Sturz der älteren bourbonischen Linie durch die Julirevolution des Jahres 1830 herbeiführte. Mit den Bourbonen wurden auch die Jesuiten, deren Zahl auf 436 gestiegen war, aus Frankreich vertrieben, ihre Collegien zu St. Acheul und Montrouge sowie ihr Missionshaus in Paris vom Volk demolirt, der Orden für eine in Frankreich verbotene Congregation erklärt, die Ordensglieder, die sich wieder einzuschleichen versuchten, mit Gefängnisstrafe belegt. — Aber zur Vorderthüre hinausgeworfen, wußten sie auch diesmal wieder durch die Hinterthüre zurückzukehren: die Juliusdynastie, nach der einen Seite hin mit dem Liberalismus kokettirend, fand es gerathen, doch auch dem katholischen Episkopat sich günstig zu erweisen. Während ein Pater Ravignan mit seiner glänzenden Kanzelberedtsamkeit die neuigkeitslüsternen Ohren der Pariser kitzelte, versuchte der Klerus unter dem Aushängschild der Freiheit die niederen Bildungsanstalten der Aufsicht der Universität zu entziehen, um sie den geistlichen Corporationen, in erster Linie den Jesuiten, in die Hände zu liefern. Besonders seit 1842 begann die bekannte Agitation des Episkopats für Unterrichtsfreiheit, wobei die Bischöfe nur die Vorkämpfer der Jesuiten waren. Die Aufregung, welche diese Kämpfe bei dem Publikum hervorriefen, wurde noch gesteigert durch massenhaft erscheinende Streitschriften für und wider (z. B. von Michelet, Quinet, Cahour, Genin u. s. w.), durch Eugen Sue's ewigen Juden, durch den Prozeß Affenaer und die dabei gemachten Enthüllungen über Ausbreitung und Organisation des gesetzlich immer noch verbotenen Ordens. Endlich führten die durch Thiers Interpellation veranlaßten Beschlüsse der Deputirtenkammer, und die in Folge davon eingeleiteten Verhandlungen der französischen Staatsregierung mit der römischen Curie zur Abberufung des Ordens aus Frankreich und zur Auflösung seiner Collegien zu Paris, Avignon, Lyon und St. Acheul. Allein auch diesmal blieb der Rückschlag

nicht aus: die der neuesten Revolution gefolgte despotische Reaction des Napoleonismus, aus politischen Gründen darauf bedacht, der römischen Kirche schön zu thun, hat den Jesuiten die Thore Frankreichs aufs neue weit geöffnet. Wieder begannen sich ihre Erziehungshäuser und Seminare mit Söhnen gunstsuchender Familien zu füllen, und die neueste Gesetzgebung, „über kleinliche Befürchtungen und unbegründete Vorurtheile sich hinwegsetzend", hat die für die geistlichen Seminare beschränkenden Ordonnanzen v. J. 1828 völlig beseitigt und durch das Gesetz v. 15. März 1850 den religiösen Genossenschaften d. h. insbesondere den Jesuiten, die ausgedehnteste Freiheit zu Errichtung und Leitung ihrer Schulanstalten zugestanden. (S. hierüber d. Art. Frankreich bes. S. 502; sowie Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich und dess. Geschichte der Auflösung der Jesuiten-Congregationen in Frankreich i. J. 1845. Leipzig, 1846.)

Zu besonderer Blüte gelangte das Unterrichtswesen des Ordens, und zwar gerade zu der Zeit, so lang ihm Frankreich gesetzlich verschlossen war, in dem benachbarten Belgien, wohin ein großer Theil der dort arbeitslos gewordenen Väter sich zurückzog und wohin dann auch viele katholische Familien Frankreichs ihre Söhne ihnen nachschickten. Kaum war im Jahr 1830 durch eine Coalition der ultramontanen mit der liberalen Partei die belgische Revolution und die Losreißung Belgiens von Holland zu Stande gekommen: so benützte auch der Jesuitenorden die in dem neuen Königreich verfassungsmäßig garantirte Cultus- und Unterrichtsfreiheit zu ausgedehntester Machtentfaltung. Fast in allen großen Städten errichtete er binnen weniger Jahre seine kleinen Seminare, Collegien und Pensionate, die sich eines zahlreichen Besuchs besonders aus den bemittelten Ständen zu erfreuen hatten (bald wurden sie auch von Frankreich aus zahlreich besucht) und die, frei von der bischöflichen wie von der staatlichen Aufsicht, den Staatslehranstalten sowohl als den von andern Orden geleiteten Schulen siegreiche Concurrenz machten. Die Zahl der von den Jesuiten geleiteten belgischen Anstalten betrug nach neueren Angaben elf (Alost, Antwerpen, Brüssel, Gent, Lüttich, Löwen, Namur, Tournay u. s. w.), meist von bedeutendem Umfang, größtentheils mit einem Pensionat (Internat) verbunden. In Antwerpen besitzt der Orden auch eine Handelsschule. (S. Wiese, deutsche Briefe rc. S. 189 ff. und d. Art. Belgien Bd. I. 491 ff.)

In ähnlicher Weise, aber zuletzt mit minder günstigem Erfolg wußten die Jesuiten in der freien Schweiz bald die politische und religiöse Freiheit, bald die Interessen des Conservatismus und der Reaction für ihre Zwecke auszubeuten. Gleich nach seiner Wiederherstellung säumte der Orden nicht, unter dem Schutz der päpstlichen Nuntiatur in einzelnen Cantonen sich wieder Eingang zu verschaffen und das Erziehungswesen an sich zu bringen. Nachdem er schon früher seine alten Collegien in Sitten und Brieg wieder eingenommen hatte, fand er i. J. 1818 Aufnahme in Freiburg, wo ihm die Lehranstalten des Cantons mit einem Fonds von einer Million schw. Frcs. übergeben und ihm ein Collegium und Pensionat mit verschwenderischer Pracht erbaut wurde, das bald eine große Schülerzahl aus dem In- und Auslande herbeizog: mit Ausnahme der Medicin und Jurisprudenz umfaßt es alle Zweige des Unterrichts; seit 1828 erhielt es namentlich einen Zufluß von Lehrkräften und Schülern aus Frankreich. Den Lehrplan des Freiburger Collegiums, s. in dem Landsh. Schul- und Erziehungsplan und in dem von dem Rector J. B. Drach verfaßten Mémoire présenté par le recteur du collège St. Michel au tit. Conseil d'éducation du canton de Fribourg. Lausanne, 1834. 8. Auch Schwyz räumte 1836 für die Jesuiten ein Collegium, ein Pensionat und eine Secundärschule ein. Als aber i. J. 1844 auch in dem katholischen Staat Luzern die dort zur Herrschaft gelangte reactionäre und ultramontane Partei die Berufung der Jesuiten und die Uebergabe des dortigen Lyceums und Priesterseminars an dieselben durchsetzte: so veranlaßte diese Maßregel eine solche Aufregung in der ganzen Schweiz, daß es in den Jahren 1845—47 zu den bekannten Freischaarenzügen gegen Luzern, zur Stiftung des katholischen Sonderbunds, zu dem Sonderbundskrieg und schließlich zur Vertreibung der Jesuiten aus der ganzen Schweiz kam.

Doch diese Ereignisse in der Schweiz waren nur das Vorspiel zu der allgemeinen Jesuitenhetze, welche sich 1848—49 im Zusammenhang mit den politischen Stürmen jener Jahre fast in ganz Europa, besonders aber in den alten Stammländern des Ordens, erhob: in Turin, Genua, Neapel, Sicilien, im Kirchenstaat sogar, bald auch in Steiermark und im Erzherzogthum Oesterreich wurden die Jesuiten und die verwandten Redemptoristen ausgewiesen oder ausgetrieben, ihre Collegien aufgehoben oder zerstört; der Ordensgeneral selbst fand nur im protestantischen England eine Zuflucht; katholische Fürsten, Parlamente und der Papst selbst wetteiferten in Vertreibung der Gesellschaft. Allein wie so oft schon in der früheren Geschichte des Ordens, so folgt auch jetzt wieder der leidenschaftlichen Austreibung eine nur um so schnellere Rückkehr: in dem Jahrzehnt der Reaction 1850—60 folgten wieder goldene Zeiten für die Jesuitenschulen und — Missionen, denen Hohe und Niedere, Protestanten und Katholiken aus Neugierde oder Aberglauben zuliefen. Kurzsichtige Politiker waren blind genug, in den alten Wühlern die Retter der Gesellschaft zu sehen; und unevangelische Protestanten gab und giebt es, zumal in den sog. höheren Ständen, welche sich nicht entblöden, ihre Kinder jesuitischen Schulanstalten anzuvertrauen und das alte Mährchen von der meisterhaften Erziehungskunst des Ordens nachzusprechen.

Von den neuen Erfolgen des Ordens in Frankreich unter dem Schutze der kaiserlichen Gesetze über die Unterrichtsfreiheit ist bereits die Rede gewesen; ebenso von dem blühenden Zustand der Jesuitenschulen in Belgien, wo besonders die Pensionate des Ordens in Gunst stehen, aber doch auch neue Conflicte mit der Regierung zu drohen scheinen. Aber auch in Italien, mit einziger Ausnahme von Sardinien, hatten sie seit 1849 wieder ihre alten Wohnsitze aufgesucht und besonders in Neapel und Sicilien sich mit aller Kraft auf das Unterrichtswesen geworfen, so daß sie dasselbe, wenn nicht gerade monopolisirten, so doch vollständig beherrschten. (S. Lindenkohl, über das Unterrichtswesen in Sicilien. II. Der Secundarunterricht. Göttingen 1859). Die Jesuitenschulen waren dort (1853) — nach dem Urtheil des deutschen Beobachters — entschieden die besten. Ihr Colleg zu Palermo mit 16 Lehrern und 790 Schülern war das größte der Insel; daneben besaßen sie in Palermo noch eine Art von Ritterakademie, das collegio nobile oder convitto reale Ferdinando mit etwa 40 Pensionären von 7—12 Jahren. (S. Lindenkohl l. c. S. 28 ff.) Die neuesten Vorgänge haben dort freilich wieder alles umgestaltet, so daß es im jetzigen Augenblick außerhalb Roms wohl kaum eine öffentlich bestehende jesuitische Lehranstalt in Italien geben dürfte.

Im österreichischen Kaiserstaat hatte der J. O. im Lauf des letzten Jahrzehnts unter dem Schutz der politischen Reaction und des päpstlichen Concordats wieder mehrere Collegien begründet, die sich dem neuen Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien und der Staatsaufsicht zu entziehen wußten und an der alten ratio studiorum unverändert festhielten. Sie hatten sich zum Theil eines großen Zulaufs zu erfreuen, „da die Schüler darin nicht zu sehr angestrengt werden und manche Väter glauben, es werde die spätere Lebensstellung ihrer Söhne fördern, wenn sie ein Jesuiten-Colleg besucht haben (Corresp. der A. Allg. Ztg. aus Wien 1860. Mai.) In Linz, Leitmeriz, Insbruck, Lemberg, Starawiez, Tyrnau, in der Nähe von Wien entstanden jesuitische Lehranstalten; von der Uebergabe weiterer Gymnasien, bes. des akademischen Gymnasiums in Wien, nebst einem neugegründeten Convict, des Gymnasiums in Agram, eines ungarischen Gymnasiums zu Kaloca u. a. war die Rede. Neuestens scheint in Folge der veränderten politischen und religiösen Stimmung in den maßgebenden Kreisen wieder ein Stillstand in den Fortschritten des Ordens eingetreten zu sein. Eine vom südwestlichen Deutschland aus vielbesuchte Lehranstalt des Ordens befindet sich zu Feldkirch in Vorarlberg (Gymnasium und Pensionat mit 450 Schülern 1860/61). — Aber auch in der Schweiz suchte der vor einem Jahrzehnt so gewaltsam ausgetriebene Orden aufs neue Fuß zu fassen: das 1847 förmlich zerstörte Jesuiten-Collegium zu Schwyz

wurde 1856—57 wiederhergestellt und erweitert: „die Zahl der Lehrer war 15, der Gang der Schule ein ausgezeichneter, sie steht als eine rein katholische da" (Gelzer, Monatbl. 1858).

Auch in paritätischen Ländern Deutschlands ist es dem Orden gelungen, neuerdings Niederlassungen zu gründen. In Preußen wurde zwar durch Erlaß des Ministeriums Raumer-Westphalen noch u. d. 16. Juli 1852 das von König Friedrich Wilhelm III. erlassene Verbot des Besuchs des collegium Romanum in Rom und anderer auswärtiger, von Jesuiten geleiteter Lehranstalten erneuert; aber auf Beschwerde der katholischen Kammermitglieder wurde dieser Erlaß zurückgenommen, und neuerdings hat der Orden auf preußischem Boden selbst unter dem Schutz der verfassungsmäßigen Religionsfreiheit ein Seminar zu Paderborn und Noviziate in Münster, Bonn und Gorheim (in Sigmaringen) begründet, und übt hier „in Ertheilung eines dem Gymnasialunterricht parallel laufenden Unterrichts, in der Leitung der sog. Marianischen Sodalitäten, in der Abhaltung von Volksmissionen, Exercitien, Conferenzen, im Beichtstuhl u. s. w. eine tiefgreifende Thätigkeit." (Vgl. Richter in Dove's Zeitschr. f. K. Recht I. 1.)

Der gesammte Personalbestand des Ordens betrug im Jahr 1626 in 39 Provinzen 15,493 Jesuiten, welche in 803 Häusern, worunter 467 Collegien, 36 Seminare sich befanden. Im Jahr 1710 waren es 612 Collegien, 157 Pensionate und Normalschulen, 59 Noviziate, 340 Residenzen, 200 Missionen, 24 Profeßhäuser, überdies noch 24 Universitäten, an denen die Väter die akademischen Grade verliehen. In der Mitte des 18. Jahrhunderts zählte man 22,589 Angehörige der Gesellschaft; Collegien waren es damals 669, Seminare 176. In den 30 Jahren seit der Wiederherstellung 1814—44 war der Personalbestand wieder auf 4133 Glieder in 233 Häusern, 1855 auf 5510 Mitglieder angewachsen. Nach der neuesten uns bekannten Angabe berechnete man in Rom 1860—61 die Zahl der Jesuiten auf der ganzen Welt auf 7144: davon kommen auf Frankreich 2181, Belgien 531, Holland 205, Spanien 680, Oesterreich 455, Preußen 527, England 379, Amerika 444, Italien 1742, mehr als 1000 auf die auswärtigen Missionsposten unter Leitung der Propaganda. (Vgl. bes. Bode, das Innere der Gesellschaft Jesu S. 209 ff.)

III. Das jesuitische Unterrichts- und Erziehungswesen im einzelnen. Wir betrachten nunmehr das Unterrichts- und Erziehungswesen der Jesuiten im einzelnen, und zwar A. den äußeren Organismus ihrer Schulanstalten, B. das Unterrichtswesen und die Lehrmethode, C. die Grundsätze und Methode ihrer Erziehung. Zuvor aber haben wir über die Quellen unserer Darstellung eine kurze Uebersicht zu geben.

So vielgestaltig und wechselvoll die äußere Geschichte des Ordens und seiner Schulanstalten, so mager ist die innere Entwicklungsgeschichte ihres Unterrichts- und Erziehungswesens: es ist heute noch dasselbe wie es von Anfang war, die neueste Studienordnung des Generals Roothaan v. J. 1832 stimmt mit wenigen Modificationen genau zusammen mit dem 1588—99 entworfenen ältesten Lehrplan, der ratio et institutio studiorum societatis Jesu. Diese ist daher auch neben demjenigen, was die allgemeinen Constitutionen der Gesellschaft — die Constitutiones Soc. Jesu, und die Regulae Soc. Jesu (s. Corpus institutorum Soc. J. 1702; Institutum S. J. 1752) — hieher gehöriges enthalten, die Hauptquelle für die folgende Darstellung. Ueber ihre Abfassung ist folgendes zu bemerken.

Claudius Aquaviva, ein kluger Neapolitaner, der fünfte Ordensgeneral, eines der größten Herrschertalente, das die Gesellschaft jemals besessen (1581—1615), hatte gleich von der vierten Generalcongregation, die ihn d. 19. Febr. 1581 erwählte, den Auftrag übernommen, auf Grundlage der in den Constitutionen enthaltenen Bestimmungen und der in den bisherigen Collegien, insbesondere dem Stammcollegium der Gesellschaft, dem Collegium Romanum, gesammelten Erfahrungen, durch eine Com-

mission von 6 Vätern einen ausführlichen Studienplan ausarbeiten zu lassen. Den 5. Dez. 1584 stellte er dem Papst die zu diesem Zweck gewählte Commission vor: sie war aus allen katholischen Reichen gewählt, um die Bedürfnisse aller zu vertreten. Azor vertrat Spanien, Gonzalez Portugal, Tyrius Frankreich, Busée Oesterreich, Goyson Deutschland, für Rom trat noch Tucci bei. Nachdem sie beinahe ein Jahr auf ihre Arbeit verwendet hatten, wurde diese noch einem erweiterten Ausschuß von 12 Mitgliedern, sowie der 5. und 6. Generalcongregation und dem Papst zur Revision und Genehmigung vorgelegt und endlich 1599 in der Druckerei des Collegium Romanum gedruckt; ein neuer Abdruck erschien 1600 zu Mainz; eine neue Auflage mit einigen von der 7. Generalcongregation genehmigten Zusätzen, besonders in Betreff der philosophischen und theologischen Studien, 1616 in Rom, besorgt von Bernardus de Angelis, Secretär der S. J.; ein Abdruck davon auch 1635 zu Antwerpen, sowie in dem Institutum S. J. Prag 1757. Vol. II. S. 169—237.

Nach der Wiederherstellung des Ordens im Jahr 1814 erklärte gleich die erste i. J. 1820 gehaltene Generalcongregation (die XX. im ganzen) durch ihr X. Decret, man solle zwar an der alten ratio studiorum nichts wesentliches ändern, wohl aber die durch die veränderten Zeitumstände nothwendig gewordenen Modificationen daran vornehmen. Der General wurde beauftragt, für die Revision derselben eine Commission aus Vätern zu ernennen, welche im Lehramt besonders erfahren seien, vorbehältlich des Rechts der Provinzen, die ihnen geeignet scheinenden Bemerkungen zu machen. Für die Zwischenzeit sollten zur Erzielung einiger Gleichförmigkeit durch die Provincialen einige Regeln provisorisch festgestellt werden; auch wurden von der Congregation selbst einige vorläufige Anordnungen getroffen z. B. über die Errichtung von Elementarclassen für ABCschüler, über die Zulassung von Lehrern aus dem Laienstand für die Zwecke des Elementarunterrichts u. a. Die Revision blieb liegen bis zur XXI. Generalcongregation i. J. 1829: diese wiederholte auf das Begehren fast aller Provinzen den Revisionsbeschluß und der neugewählte General Roothaan erklärte, er habe den festen Entschluß, diesem Werk baldmöglichst seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, es sei aber kein solches, das leicht zu behandeln oder in kurzer Zeit abzumachen sei. Er ernannte sofort, nachdem die Congregation noch einige Beschlüsse in Betreff des Studiums der Theologie, Philosophie, Mathematik und Physik, sowie über Beibehaltung der lateinischen Sprache als Unterrichtssprache gefaßt hatte, für die Revision der Ratio Studiorum eine Commission von 5 Vätern, je einen für die 5 Provinzen Italien, Sicilien, Frankreich, Deutschland, Spanien, die sich Ende 1830 ans Werk machten, worauf die Arbeit vom General und seinen Assistenten geprüft und d. 25. Juli 1832 an alle Mitglieder des Ordens mit einem besondern Begleitschreiben ausgesandt wurde. Die Aenderungen betreffen vorzugsweise den Unterricht in den höheren Facultätswissenschaften, in der Theologie, Philosophie, orientalischen Sprachen, Mathematik und Physik. Der Unterricht in den beiden ersten soll nicht mehr an Thomas und Aristoteles gebunden sein, den neueren Fortschritten in Mathematik und Naturwissenschaften soll mehr als früher Rechnung getragen werden. Für die Gymnasial-Classen wird alles beim alten gelassen; nur in Bezug auf den Unterricht in neueren Sprachen und Geschichte werden dem Zeitgeist einige Concessionen gemacht: das Erlernen der Muttersprache, Reinheit des Ausdrucks beim Uebersetzen, gute Aussprache, Lectüre der besten vaterländischen Schriftsteller wird empfohlen. Alle diese Neuerungen sollen nur dann zur Ausführung kommen, wenn sich die Erfahrung dafür ausgesprochen habe.

Die ratio studiorum zerfällt in 28 Abschnitte: Statuten für den Provincial, Rector, Studienpräfecten, für die Professoren der oberen Facultäten (der h. Schrift, hebr. Sprache, scholast. Theologie, Casuistik, Philosophie, Moralphilosophie, Mathematik), für die Präfecten der niederen Studien (praef. studiorum inferiorum), für die Professoren der untern Classen (classium inferiorum), und zwar den der Rhetorik, Humanität, der obersten, mittleren, unteren Grammatik, für die Scholastiker der Societät, für diejenigen,

welche in zwei Jahren die Theologie repetiren (eorum qui biennio theologiam repetunt), für den Pedell (adjutoris magistri seu Bidelli), für die auswärtigen Schüler (scholasticorum externorum), endlich für die sog. Akademien (besondere Uebungen, die mit einer Selecta vorgenommen werden).

Eine weitere Ausführung einzelner Theile des jesuitischen Schulwesens enthalten die Schriften der, auch als Ordensgeschichtschreiber bekannten beiden Jesuiten, Franz Sacchini (im 17. Jahrh., † 1625) und Joseph Jouvency (im Anfang des 18. Jahrh.), die des ersteren u. d. Titel: Paraenesis, die des letzteren: de ratione discendi et docendi magistris Scholarum inferiorum Soc. J.; beide neu aufgelegt 1856 zu Verona; sowie die in den dreißiger Jahren des 18. Jahrhunderts erschienene Ratio et via recte atque ordine procedendi in literis humanioribus aetati tenerae tradendis, docentium et discentium commoditati atque utilitati conscripta, in 6 Hauptabschnitten: de scholarum classibus et gradibus, de scholarum munibus, de libris et praelectionum argumentis, de ordine scholarum communi et proprio, de ratione et methodo in scholae muniis tenenda, de scholasticae institutionis adminiculis.

Eine deutsche Bearbeitung der ratio studiorum sowie der ratio et via etc. mit verschiedenen weiteren Zusätzen und eigenen, freilich fast ungenießbaren Bemerkungen ausgestattet, ist das 1833—1836 zu Landshut erschienene Werk: „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan, treu dargestellt und mit Bemerkungen begleitet &c. 1. Th. die Gymnasialschulen; 2. Th. die Lycealschulen; 3. Th. die Klerikal- und Priesterseminarien. — Interessante Beiträge zum Verständnis und zur Beurtheilung des jesuit. Schulwesens, wie es in der letzten Zeit vor Aufhebung des Ordens zunächst in einer einzelnen Provinz — Böhmen — sich gestaltet hatte, giebt der Exjesuit Ignaz Cornova i. d. Schrift: Die Jesuiten als Gymnasiallehrer in freundsch. Briefen &c. Prag 1804.

Ueber den neuen Schulplan, des Generals Joh. Roothaan v. 25. Juli 1832 und sein Verhältnis zu den früheren Auflagen der ratio stud., s. den Landshuter Schulplan Bd. I. S. 120 ff. und: Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten S. 38 ff.; Buß, die Gesellschaft Jesu II. S. 1478 ff.

Einen Studienplan des Collegiums St. Michael zu Freiburg i. d. Schweiz, woraus die neuere Anwendung der alten Vorschriften zu sehen, s. in dem Memoire présenté par le recteur du collège St. Michael etc. (von J. B. Drach), Lausanne 1834. 8., sowie in dem 2. Band des Landshuter Lehrplans S. 293 ff., einen kürzeren 1839 für das Collegium zu Brugelette entworfenen bei Buß a. a. O. S. 1525. Manche Abweichungen von den älteren Plänen scheint derjenige des Feldkircher Gymnasiums zu enthalten (s. die von demselben ausgegebenen Schulprogramme).

Eine Darstellung und Kritik der jesuit. Pädagogik vom Standpunct der evang. Kirche aus, s. in Harleß, Zeitschr. f. Protest. und Kirche Jahrg. 1838. Nro. 7. 9—12. und ebend. Neue Folge, Bd. I. S. 16. und Raumer, Gesch. der Päd. I. 289, vgl. auch Palmer, Pädagogik Bd. I. S. 137 ff. Weitere Literatur s. unten.

Die Organisation der jesuitischen Unterrichtsanstalten ist dem hierarchischen Organismus des Ordens selbst streng eingegliedert. Das gesammte Lehr- und Aufsichtspersonal sämmtlicher vom Orden geleiteter Schulen gehört ausschließlich dem Orden an. Nur für untergeordnete Functionen — z. B. zum elementarsten Unterricht im Lesen, Schreiben, Zeichnen — war es gestattet, andere dem Orden nicht angehörige Lehrer anzunehmen. Außerdem aber ist die Gesellschaft ganz und gar eine Welt für sich: sie allein ist es, die ihre eigenen Lehrer ausbildet, prüft, anstellt und beaufsichtigt. Wie in allen andern Angelegenheiten, so ist die Gesellschaft auch hinsichtlich ihres Unterrichts- und Erziehungswesens völlig autonom, nur dem Papst zu Gehorsam und Rechenschaft verpflichtet, sonst von jeder kirchlichen und weltlichen Aufsicht eximirt, außer soweit bisweilen besondere Zeitverhältnisse nöthigten, nach irgend einer Seite hin gewisse Concessionen zu machen. Die höchste Gewalt ruht in dem General, praepositus generalis, dem von der Generalcongregation für Lebenszeit

erwählten Leiter der Gesellschaft, dem alle Glieder zum unbedingtesten Gehorsam verpflichtet sind, der in den Orden aufnimmt und daraus entläßt, der die Beamten, insbesondere die Vorsteher der Provinzen, Collegien und Häuser ernennt und durch ihre regelmäßig zu erstattenden Berichte, wie durch die Visitatoren, die er aussendet, fortwährend Kenntnis von allem erhält, was in dem Orden vorgeht, insbesondere auch über alle persönlichen Verhältnisse der Gesellschaftsglieder. Die gesetzgebende Gewalt theilt der General mit der Generalcongregation, an deren Berathung er aber nur bei Veränderung der Constitution und bei Auflösung einmal eingerichteter Häuser und Collegien gebunden ist. Sonst ist seine Macht unbeschränkt, nur stehen ihm, um ihn selbst vor Abweichungen von den Principien der Gesellschaft zu bewahren, ein Admonitor und 4 Assistenten zur Seite. Der Ordensgeneral in Rom, und er allein, ist daher auch der oberste Leiter der Erziehungs- und Unterrichtsanstalten der Gesellschaft in allen Ländern der Welt: ihm steht die Errichtung neuer Collegien, die Oberaufsicht über die bestehenden zu. Jede Staatsaufsicht, jede Unterwerfung unter eine Staatsgesetzgebung in Unterrichtssachen, jede Lehrfähigkeitsprüfung der anzustellenden Lehrer ist durch die souveräne Stellung des Generals ausgeschlossen. Als obersten Grundsatz für das Unterrichtswesen des Ordens macht es z. B. der General Bekx gegenüber von dem österreichischen Unterrichtsministerium geltend: „daß die Leitung der der Gesellschaft Jesu anzuvertrauenden Gymnasien den Ordensobern nach den Statuten und Regeln des Ordens überlassen sei, und daß es den Ordensobern ungehindert freistehe, ihre Untergebenen ohne vorhergehende Lehrfähigkeitsprüfung zu Directoren, Rectoren, Präfecten und Professoren zu bestimmen, sie von ihrem Amt zu entfernen und andere an ihre Stelle zu setzen, je nachdem sie dies vor Gott als das Beste erachten." (Die Gymnasien Oestr. S. 33). An der Spitze jeder Provinz des Ordens steht der P r o v i n c i a l, praepositus provincialis, dem wieder die Vorsteher der einzelnen Häuser — der praepositus des Profeßhauses, der magister novitiorum oder Vorsteher des Probationshauses, die Rectoren der Collegien, alle zusammen Superioren genannt, untergeordnet sind. Ihm ist daher auch in dem ersten Abschnitt der ratio studiorum vor allem die Sorge für die Schulen, die Anstellung tüchtiger Studienpräfecten und Professoren, die Aufsicht über genaue Einhaltung des ganzen Lehrplans ans Herz gelegt (Ratio stud. regulae provinc.). — Die Aufsicht über das einzelne H a u s oder C o l l e g i u m führt ein R e c t o r, der nicht selbst am Unterricht theilnimmt, aber in der Regel aus der Zahl der älteren Lehrer genommen wird. Er wird je auf 3 Jahre durch den General oder dessen Bevollmächtigten gewählt, nach Ablauf dieser Zeit häufig an ein anderes Collegium versetzt, hat dem Provincial oder einem Bevollmächtigten des Generals Rechenschaft abzulegen und kann von letzterem abgesetzt werden. Er soll das ganze Collegium auf seinen Schultern tragen, über die Beobachtung der Constitutionen und der Studienordnung wachen, die nöthigen Beamten anstellen, über alle Collegialen genaue Aufsicht führen und sorgen, daß sie in Tugenden und Wissenschaften gedeihen. Alle haben ihm zu gehorchen und sollen ihn verehren als Stellvertreter Jesu Christi. (Const. IV, 6; rat. stud. reg. rect.) Zur Leitung der Studien ernennt er einen S t u d i e n p r ä f e c t e n, in größeren Anstalten z w e i, einen praef. studiorum superiorum und inferiorum (s. u.), nach Umständen auch noch einen K a n z l e r für die Universitätsstudien, einen praefectus atrii zur Aufsicht über den Vorhof des Schullocals und andere Beamte. Diese alle werden in der Regel der 2. Classe des Ordens, den sog. geistlichen C o a d j u t o r e n entnommen, nur misbräuchlich gelangten auch Professen in die Rectorstellen reicher Collegien.

Die Ordensgesellschaft besteht nämlich aus 4 Classen, — Professen, Coadjutoren, Scholastiker, Novizen —, von denen für das Schulwesen besonders die beiden mittleren, die Coadjutoren und Scholastiker, in Betracht kommen. Sie bilden den eigentlich arbeitenden Theil der Gesellschaft, während in der ersten, der Zahl nach kleinsten Classe, den sog. Professen der 4 Gelübde, die ganze regierende und gesetzgeberische Gewalt sich concentrirt. Sie wohnen, soweit sie nicht in Geschäften des Papstes oder Ordens reisen,

in den Profeßhäusern, welche keine Lehranstalt enthalten, aber auch kein Vermögen besitzen dürfen. Collegien dagegen heißen diejenigen Institute, in welchen eine kleinere oder größere Anzahl, gewöhnlich 20—100, von Ordensgliedern, und zwar Coadjutoren und Scholastiker, zusammenwohnen und mit welchen eine Lehranstalt verbunden ist. Als Studienanstalten dürfen die Collegien Vermögen besitzen und besaßen dasselbe oft in reichlichem Maße; ja es soll kein Collegium von dem Orden übernommen werden, das nicht ein Haus, ein Schulgebäude, eine Kirche und eine zum Unterhalt des nöthigen Personals (von mindestens 14 Personen) und zu den übrigen Bedürfnissen hinreichende Dotation an Geld oder Gütern besitzt. Dagegen soll nach einem allgemeinen Ordensgesetz der Unterricht in sämmtlichen Schulen der Gesellschaft für alle Schüler, Reiche wie Arme, unentgeltlich sein: — eine Anordnung, welche mehr als alles andere zur Empfehlung der Jesuitenschulen beitrug, diesen einen Zusammenfluß von Schülern aus allen Classen zuführte, dieselben aber oft auch mit concurrirenden Staatsanstalten in unangenehme Conflicte gebracht hat. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts schließt jedoch die Annahme von Geschenken von Seiten der Reicheren nicht aus; ja wenn man die Summen liest, welche durch Schenkungen oder Vermächtnisse den Collegien vielfach zugewendet wurden, so begreift sich, wie leicht es den Vätern der Gesellschaft wurde, das Gelübde der Armuth zu erfüllen und ihren Unterricht „unentgeltlich" zu ertheilen. In der Regel soll ein Collegium I. Classe 20, II. Classe 30, ein Collegium III. Classe oder eine Universität mindestens 70 Lehrer oder „Regenten" besitzen. Kleinere Anstalten, die nicht Lehrkräfte genug besitzen, sollen aufgelöst werden. Zur Vermögensverwaltung und zur Besorgung anderer weltlicher Geschäfte dienen Procuratoren, weltliche Coadjutoren u. a. Beamte und Diener; denn die Studien und geistlichen Beschäftigungen der übrigen Ordensglieder, der geistlichen Coadjutoren und Scholastiker, würde es stören, wenn sie zugleich die Sorge für die äußere Existenz übernehmen müßten.

Mit den Collegien sind in der Regel Pensionate oder sog. Internate, Alumnate, Convicte (convictoria alumnorum) verbunden, in welchen junge Leute, besonders aus reicheren und vornehmeren Familien gegen ein mäßiges Kostgeld Wohnung, Verköstigung und Beaufsichtigung finden, — oder Seminarien (theils höhere oder eigentliche Priesterseminare, theils kleine oder Knabenseminare), welche zunächst zur Erziehung junger Kleriker bestimmt sind, in welche aber häufig auch andere, soweit es der Raum oder das Interesse des Ordens erlaubt, Aufnahme erhalten, oder endlich Ritterakademien oder Adelspensionate, ausschließlich zur Erziehung von Söhnen des Adels bestimmt. Solche Nebenanstalten stehen dann wieder unter eigenen, dem Rector des Collegiums untergebenen Präfecten.

Aber auch Externe, d. h. solche Schüler, die nicht in der Anstalt wohnen, werden zum Unterricht zugelassen: „jene, welche die Curse oder Classen der Gesellschaft besuchen wollen, sollen ihre Namen einschreiben lassen und dem Rector und den Satzungen Gehorsam versprechen." Ja es wird sogar zu Gunsten derer, welche etwa im Schoß der Irrlehre geboren sind, eine besondere Clausel beigefügt: wenn einige nicht versprechen wollen, die Regeln zu beobachten, so soll man ihnen doch den Eintritt nicht verbieten, wenn sie sich verständig benehmen und keine Störung oder Aergernis verursachen. Doch soll man ihnen zu verstehen geben, daß man ihnen nicht die besondere Sorgfalt zuwenden könne vor denen, welche Beobachtung der Regel versprechen. — Zur Ueberwachung der Externen nimmt der Studienpräfect ein Verzeichnis ihrer Wohnungen auf, um von Zeit zu Zeit bei ihnen Visitation zu halten.

In Bezug auf das Lehrerpersonal der jesuitischen Schulanstalten besteht das Eigenthümliche darin, daß nicht bloß sämmtliche Lehrer Jesuiten, sondern daß auch sämmtliche Ordensglieder wenigstens eine Zeitlang Lehrer sind. Nach einem zweijährigen, in einem besondern Novizenhause mit geistiger Betrachtung, Gebet, Gewissensprüfung, frommer Lectüre, Kirchenbesuch &c. zugebrachten Noviziat tritt nämlich das angehende Ordensglied (in der Regel in einem Alter von 15—17 Jahren) in ein Collegium der

Gesellschaft und wird Scholastiker. Als solcher hat er zunächst 2 Jahre dem Studium (oder der Repetition) der Rhetorik und Literatur, dann 3 Jahre dem der Philosophie (nebst Mathematik und Physik) zu widmen. Dann macht er seine sogen. Regenz, d. h. er hat 4—6 Jahre lang als sog. Magister oder Professor durch alle Classen hindurch Unterricht in den Gymnasialfächern zu geben, um so das bisher Erlernte noch einmal „docendo“ einzuüben. Jetzt folgt das 4—6 Jahre dauernde Studium der Theologie; dann nach einem nochmaligen Probationsjahr, dem sog. Tertiorat, empfängt der bisherige Scholasticus, nunmehr in einem Alter von mindestens 31 Jahren stehend, die Priesterweihe und legt seine Gelübde ab, je nach der Bestimmung der Oberen, entweder als Coadjutor oder als Professe quatuor votorum, wobei der Coadjutor spiritualis speciell auch eifrige Hingabe an den Jugendunterricht gelobt. Von dem Willen der Obern hängt es nun ab, ob der Priester wieder zum Lehramt zurückkehrt, oder ob er für das Predigtamt, die Seelsorge, Mission — oder wofür sonst er bestimmt wird. Diejenigen, welche so als Priester oder „Väter“ der Gesellschaft Jesu zum Lehramt zurückkehren, um lebenslang oder bis etwa eine andere Verfügung der Obern sie wieder abruft, dabei zu bleiben, übernehmen vorzugsweise nur die höheren Classen d. h. theils den Unterricht an den zwei obersten Gymnasialclassen, theils den in den philosophischen und theologischen Wissenschaften an den Lyceen.

Diese Art der Lehrerbildung hat ihre großen Vortheile, aber auch ihre großen Nachtheile und Mängel. Dadurch, daß alle Lehrer dem Orden angehören, alle in denselben Grundsätzen erzogen, nach derselben Methode unterrichtet sind, nach welcher sie selbst zu unterrichten haben, alle von demselben Geist getragen, von demselben esprit de corps beseelt, losgerissen von der Welt, unverheirathet, vermögenslos, aber auch ohne Sorgen für die äußere Existenz, — dadurch kann sich eine Hingabe aller an den Lehrberuf, eine Sicherheit in der Methode, eine Festigkeit, Stetigkeit und Uniformität in der pädagogischen Tradition, ein harmonisches Zusammenwirken nicht bloß innerhalb des einzelnen Lehrercollegiums, sondern zwischen allen Lehrern aller Ordensschulen ausbilden, wie es nirgends sonst möglich ist. Bei der großen Zahl von Schülern und Novizen, die sich immer herzudrängt, und bei der genauen Personalkenntnis, die sich die Oberen durch die verschiedensten Mittel von ihren Gliedern und Schülern zu verschaffen wissen, ist es leicht, die tauglichsten Individualitäten für den Lehrerberuf auszuwählen und einen steten Nachwuchs junger Lehrkräfte sich zu verschaffen, während minder taugliche entweder abgewiesen oder auf irgend einem andern Posten des vielgliedrigen Gesellschaftsorganismus verwendet werden können. Die durchschnittlich 17 Vorbereitungsjahre, welche das angehende Ordensglied als Novize und Scholasticus lernend und lehrend in den Collegien und Häusern der Gesellschaft zuzubringen hat, bevor er als „formirter“ Coadjutor sein Gelübde ablegt, sind eine hinlänglich lange Zeit, um den Oberen die vollkommenste Kenntnis seiner Person und Lehrtüchtigkeit, ihm selbst alle für seinen Beruf nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen. Dazu kommt noch, daß bei der für alle Anstalten aller Länder gleichen Lehrmethode und Unterrichtssprache die Auswahl der Lehrkräfte auch in dieser Beziehung eine völlig unbeschränkte ist, so daß Lehrer der verschiedensten Nationalitäten an jedem beliebigen Collegium der ganzen Welt verwendet und vermöge des Gelübdes der unbedingten Obedienz jeder in jedem Augenblick auf jeden Lehrposten des ganzen Ordensgebietes gestellt werden kann. „Der einzelne Jesuit gieng an den Völkern nur vorüber, aber der Orden blieb.“ Dennoch war — wie Mitglieder des Ordens selbst bekennen (z. B. Cornova a. a. O. S. 107 ff.) — die Auswahl der Lehrer nicht immer die glücklichste, die Vorbildung zum Lehramt theilweise eine sehr ungenügende. Eben weil alle Jesuiten vor dem eigentlichen theologischen Studium für einige Jahre ihre sog. Regenz machen oder Professoren werden mußten, so befanden sich nicht selten gerade die unteren Gymnasialclassen in der Hand schlechter, unwissender und ungeübter Lehrer, was um so schlimmer war, da derselbe Lehrer dieselbe Classe während eines ganzen Curses durch

mehrere auf einander folgende Classen hindurch beibehielt. Es besteht also in den Jesuitenschulen keineswegs (wie Bd. I. S. 788 behauptet wird) das Fachlehrersystem, vielmehr ein wenigstens in den Gymnasialclassen auf's strengste und bis zum Extrem durchgeführtes Classenlehrersystem (s. bes. das Freiburger Memoire S. 30 ff., wo die Vorzüge des Classenlehrersystems gegenüber vom Fachlehrersystem ausführlich vertheidigt werden). Da die Vorbereitungszeit für das Lehramt durch das zweijährige Noviziat und das einjährige Tertiorat unterbrochen war, während dessen alle wissenschaftlichen Studien ruhten, — da auch die übrige Studienzeit durch allerlei asketische Uebungen, kirchliche Leistungen, Erholung ꝛc. höchst zersplittert ist, so bleibt von jener langen Zeit der Vorbildung doch für die Wissenschaft verhältnismäßig wenig übrig. Dazu kommt, daß auch die Controle, welche der Studienpräfect über die wissenschaftliche Fortbildung der jungen Scholastiker auszuüben hatte, häufig eine erbärmliche war, daß bei der Vertheilung der Lehrämter nicht selten Zufall und Parteilichkeit eine große Rolle spielten (Cornova S. 157), daß in Folge der sog. Obedienz oder der Verpflichtung jedes Ordensglieds, Ort und Art der Beschäftigung von den Obern sich anweisen zu lassen, bisweilen ein höchst störender Lehrerwechsel stattfand und häufig ein Lehrer an eine andere Anstalt versetzt wurde, um dort ganz andere Fächer zu übernehmen, oder daß einer das liebgewordene Lehramt auf Commando mit der Stelle eines Predigers, Seelsorgers, Procurators, Rectors vertauschen mußte. Da überhaupt kein Ordensglied während der ganzen langen Zeit seiner Vorbereitung wußte, welcher Beruf ihm dereinst würde angewiesen werden, so war eine directe und concentrirte Vorbildung auf das Lehramt im Grunde gar nicht möglich. Philologische, philosophische und theologische Studien, lange und zeitraubende asketische Uebungen, Lernen und Lehren durchkreuzten sich so, daß häufig nur die größte Oberflächlichkeit des Wissens das schließliche Resultat sein konnte.

Der Orden fühlte das Ungenügende der Vorbildung für das Lehramt theilweise selbst; daher empfiehlt schon die 8. Generalcongregation ein gründlicheres Studium besonders der griechischen Sprache und die Errichtung sog. Juvenate oder Normalschulen für die Lehrerbildung; und besonders in unserem Jahrhundert wurde von mehreren Seiten her darauf hingewiesen, wie nothwendig es sei, ehe man neue Anstalten errichte, zuvor auf Heranbildung eines tüchtigen Lehrerpersonals Bedacht zu nehmen, eigene Studienhäuser zu diesem Zweck zu errichten und die jungen Leute nicht in die kleinen Seminarien oder Collegien zu schicken, sei's um zu regentiren, sei's um zu überwachen, bevor sie selbst gründliche Studien gemacht und insbesondere auch ihren philosophischen Cursus beendigt haben.

Weitaus den größten Raum nimmt in der ratio studiorum und ihren weiteren Ausführungen dasjenige ein, was sich auf den äußeren Organismus der jesuitischen Schulanstalten, auf die Eintheilung der Classen, auf die einzelnen Obliegenheiten der mit der Leitung und dem Unterricht betrauten Personen bezieht, während der eigentliche Lehrplan und die pädagogischen Grundsätze mehr nur nebenher in gelegenheitlichen Andeutungen zum Vorschein kommen. Man erwartet nach dem Titel einen Studienplan, eine ratio studiorum, man findet aber nur eine Reihe von Statuten für einzelne Personen, aus denen sich nur schwer ein anschauliches Bild des Ganzen gewinnen läßt. Nach allgemeinen Principien, nach leitenden Gedanken sucht man in dieser ratio studiorum vergebens.

Charakteristisch ist vor allem die einheitliche, für alle Jesuitenanstalten aller Länder und Zeiten wesentlich gleiche, ein für allemal feststehende und doch innerhalb des uniformen Normalplans wieder mancherlei Modificationen zulassende Eintheilung, Abstufung und Benennung der Classen und Curse.

Die Lehranstalten zerfallen in einen höheren und einen niederen Curs, studia superiora und inferiora. Jene werden von dem praefectus generalis oder praefectus studiorum superiorum, letztere von dem praefectus studiorum inferiorum geleitet. Kleinere Collegien beschränken sich auf die letzteren und haben daher auch nur einen Studien=

präfecten, der das allgemeine Werkzeug für die richtige Ordnung der Studien und die gehörige Leitung der Schulen ist, über die Einhaltung des Studienplans zu wachen, die Lehrer zu controliren und die Schüler, Alumnen und Externe, in ihren Schul- und Privatstudien zu beaufsichtigen hat. (S. reg. praef. gen.)

Die studia inferiora, einem Gymnasium entsprechend, umfassen fünf Classen:

1) Die erste oder infima, in dem jesuit. Schullatein „das Rudiment" genannt,
2) die secunda oder media classis grammaticae, auch die „Grammatik" schlechtweg genannt,
3) die tertia oder suprema classis grammaticae, oder „die Syntax"; diese drei ersten zusammen heißen die tres classes grammaticae.
4) Die cl. quarta poëtica oder humanitas, und
5) die quinta rhetorica machen den Beschluß des niederen oder Gymnasialcurses; beide letztere zusammen heißen auch die 2 Humanitätsclassen.

Diese fünf Stufen oder Classen fügen sich so in einander, daß sie durchaus nicht vermischt oder vermehrt werden dürfen, theils um nicht eine zu große Anzahl von Lehrern nöthig zu machen, theils um nicht die auf die studia inferiora zu verwendende Zeit zu verlängern. In kleineren Anstalten können jedoch zwei in der Weise zusammengelegt werden, daß eine Classe zwei jener fünf Stufen in sich vereinigt; bei größerer Schülerzahl können mit Erlaubnis des Generals Parallelclassen errichtet werden (geminari poterit schola), so daß Lehrgang, Lehrzeit und Unterrichtsstunden in beiden Classen derselben Stufe dieselben sind.

Anfänger (Abecedarii) sollen in der Regel nicht aufgenommen werden. Doch enthält der Freiburger Schulplan noch eine sechste Classe, „Principien" genannt, und nach demselben Plan bestehen für solche Zöglinge, die noch nicht die erforderlichen Kenntnisse besitzen, um in die Classen des Collegiums zugelassen zu werden, besondere Vorbereitungscurse. Der Feldkircher Lehrplan zählt 8 Classen, die erste in 2 Abtheilungen.

Der ganze Gymnasialcurs dauert in der Regel 6 Jahre, wovon auf jede der vier untersten Classen je 1 Jahr, auf die oberste Classe oder die Rhetorik zwei Jahre kommen.

Lehrgegenstände, Lehrbücher, Stundenplan und Lehrmethode für die fünf Classen des Gymnasiums sind in der ratio stud., in den regulae für den praefectus studiorum inferiorum, in den regulae communes professoribus classium inf., und dann in den besonderen Vorschriften für den professor rhetoricae, humanitatis, supremae classis grammat., mediae et infimae classis grammat., — genau vorgeschrieben und in den Schriften der Commentatoren Juventius, Sacchinus, in dem Landsh. Schulplan zum Theil noch weiter ausgeführt.

Der Hauptlehrgegenstand, auf welchen während des ganzen Gymnasialcurses von der untersten Grammatik bis zur Rhetorik fast alle Zeit und Kraft verwendet wird, ist die lateinische Sprache. Hiernach bestimmt sich das Lehr- und Lernziel sämmtlicher Classen; sie ist in den höheren Classen auch Unterrichtssprache (vgl. die echt jesuitische Vertheidigung dieser Einrichtung in dem Memoire des Rectors zu Freiburg S. 24 ff.). Die Geschicklichkeit, lateinisch zu reden und zu schreiben, ist Ziel der Grammatik; „die Schüler sollen des Lateins als einer lebenden Sprache habhaft werden," daher man sie nach dem Princip lehrte: lege, scribe, loquere. „Weil nämlich die lat. Sprache die Sprache der Kirche, die Sprache der christlichen Ueberlieferung ist, und weil in dieser Sprache die Schätze der Wissenschaften aller Zeiten und aller Völker aufbewahrt sind, und sie wie keine andere für den Glauben und die Wissenschaft seit Jahrhunderten sich ausgebildet hat u. s. w., — so hat die Gesellschaft Jesu auch für diese Sprache eine besondere Vorliebe und bedient sich derselben zum Vortrag in der Schule." *) Das Latein ist die eigentliche Muttersprache des Jesuiten, die Hof-, Geschäfts-,

*) Bekx in seinem Schreiben an das östr. Unterrichtsministerium, s. die Gymnas. Oesterreichs S. 42.

Cultus- und Unterrichtssprache der römischen Universalmonarchie, und darum auch die Conversationssprache der stehenden Miliz des päpstlichen Stuhls, der societas Jesu. Der Gebrauch derselben bietet der Gesellschaft den doppelten Vortheil, dem Ungelehrten gegenüber eine Geheimsprache, für seine Glieder aber eine Universalsprache zu besitzen, die es möglich macht, jedes Mitglied ohne Rücksicht auf seine Nationalität an jedem beliebigen Punct des Jesuitenreichs zu verwenden, und auch im übrigen, in Hinsicht auf Lehrbücher, Methode u. s. w., jene Stabilität und Uniformität des Unterrichtswesens durchzuführen, auf die der Orden so großes Gewicht legt.

Nicht formale Geistesbildung durch das Studium der alten Sprachen, nicht classische Bildung durch Versenkung in die Ideen und Anschauungen des antiken Lebens, sondern Aneignung der latein. Sprache wie einer lebenden zum Gebrauch in Rede und Schrift oder — um in der jesuit. Schulsprache zu reden — „Fertigkeit in Kunst und Stil," — im Lateinschreiben und Verfertigung latein. Verse, ist das Ideal des jesuitischen Gymnasialunterrichts. Darauf ist auch der Lehrgang und die Unterrichtsmethode berechnet: „Durch die Lectüre der Classiker sollen die alten Sprachen, besonders die lat., gelernt, der Stil gebildet werden: nichts weiter, nichts anderes. Sie erkannten gar wohl das Gefährliche des Studiums der Classiker." (Landsh. Schulpl.)

Erlernung der grammatischen Regeln aus einem möglichst compendiarischen Lehrbuch und Gewinnung eines Wörterschatzes durch Lectür- und Memorirübungen gehen auf allen Stufen des latein. Unterrichts in den untern sog. Grammatikalclassen neben einander her. Die unterste Classe hat die Rudimente, d. h. die latein. Declinationen und Conjugationen nebst den einfachsten Sätzen der Syntax nach dem Lehrbuch des Emanuel Alvarus einzuüben: gradus hujus scholae est rudimentorum perfecta, syntaxis inchoata cognitio; sie beginnt mit den Declinationen und geht bis zur Lehre von der einfachen Construction (usque ad communem verborum constructionem). Wo diese Classe aus 2 Abtheilungen besteht (wie nach dem Freiburger Schulplan), lehrt die unterste die verschiedenen Redetheile kennen (nomina, verba, rudimenta, praecepta quatuordecim de constructione, genera nominum), die obere behandelt nach dem ersten Buch des Alvarus die Declination und Conjugation (de nominum declinatione, de praeteritis ac supinis), aus dem zweiten die Einleitung zur Syntax. Gelesen werden nur ganz leichte, für diesen Zweck ausgewählte Stücke, womöglich einige besonders gedruckte Ciceronische Briefe (da es ja nicht um das Verständnis des Gelesenen, sondern lediglich um Regelsammlungen und Stilbildungen zu thun war, so war es möglich, mit den jüngsten Schülern Ciceronische Briefe zu lesen; daneben das erste und zweite Buch der Progymnasmata des P. Jakob Pontanus; nach dem Freiburger Schulplan: de viris illustribus, auserlesene Fabeln von Phädrus, Cicero. Sittensprüche und Geschichten (?); später Cornelius Nepos und Ciceronische Briefe.

Der Unterricht wechselt nach einer bis ins einzelste — bis auf halbe und Viertelstunden hinaus — vorgeschriebenen Ordnung zwischen Prälection und Explication theils der Grammatik, theils der Autoren, Auswendiglernen und Hersagen des Auswendiggelernten, Repetition, Scription oder Composition, Correctur des Geschriebenen und der Concertation oder dem Wettstreit der Schüler unter einander. Auswendig gelernt und je in der ersten Morgen- und Nachmittagsstunde recitirt, d. h. während der Lehrer Correcturen besorgt, von den sog. Decurionen abgehört werden die Regeln der Grammatik nicht nur, sondern auch Abschnitte aus den Autoren, besonders aber, zur Gewinnung einer copia verborum, Vocabeln und Redensarten (dictiones) aus einer zu diesem Behuf verfaßten ausführlichen Sammlung, der sogen. Amalthea des P. Franz Pomey, — einem höchst sonderbaren, aus den wunderlichsten Dingen in kunterbuntester Ordnung zusammengesetzten Buch (Theil I. 1. Formeln zu fragen und zu antworten, 2. Partikeln der Rede, 3. von literarischen Sachen; Theil II. die Welt: von Gott und der Religion, von den Gestirnen und Zeiten, Elemente, Landthiere, Vögel, Fische, Gewächse; Th. III. der Mensch in 14 Capiteln; Th. IV. das gemeine Wesen: Kirche, Reich, Hof, Staat u. s. w.;

Th. V.: das Hauswesen; Th. VI. die Künste: Arzneikunst, Arithmetik, Buchdruckerkunst, Handelskünste, Künste, die zur Kleidung des Menschen gehören u. s. w., endlich das Schlußcapitel: „Da Dinge zu Grunde gehen.")

In der mittleren Grammatikalclasse — auch Grammatik schlechthin, bisweilen auch „die kleine Syntax" genannt, — setzt sich der latein. Unterricht in der begonnenen Weise fort; Lernziel dieser Classe ist: „totius quidem grammaticae, minus tamen plena cognitio." Gelesen wird das zweite Buch der Institutionen des E. Alvarus von der Construction der 8 Redetheile oder die ganze Syntax mit den leichteren Anhängen bis zur zusammengesetzten Construction (usque ad figuratam constructionem) nebst Repetition der in der vorigen Classe vorgekommenen Abschnitte. Von Autoren werden nur Cicero's epist. ad Familiares gebraucht, und das Leichteste aus Ovid (Ovidii facillima quaeque carmina); letztere nicht überall (die Vorlesung eines Dichters verwirft nach der ratio et via die Gewohnheit der Provinz; der Freiburger Schulplan nennt als Autoren dieser Classe: Caesar, Cic. de amic. und de senect., Ovid auserles. Stücke, Virgils Eklogen und Georgica). Daneben sollen auch hier wieder Pontans Vorübungen B. I. und II. sowie die betreffenden, dieser Classe zugewiesenen Abschnitte aus der Amalthea gebraucht werden.

Die oberste Grammatikalclasse (etwa 13—15jährige Schüler) vollendet die lateinische Syntax, ertheilt überhaupt vollständige Kenntnis der Grammatik mit Nachholung der bisher übergangenen Abschnitte und mit Einschluß der lat. Metrik. Von prosaischen Schriftstellern, im Jesuitenlatein auch oratores genannt, können im ersten Semester die schwersten Ciceron. Briefe (ad Fam., ad Att., ad Quint. fr.), im zweiten Cic. de amic., de senect., paradoxa und anderes der Art gelesen werden; von Dichtern auserlesene und gereinigte (selectae aliquae et purgatae), Ovidische Elegien und Briefe, ausgewählte und purgirte Stücke aus Catull, Tibull, Properz und Virgils Eklogen, oder auch das 4. Buch der Georgica, das 5. und 6. der Aeneis. — Daneben werden wieder die betr. Abschnitte aus der Amalthea memorirt, Pontanus Progymnasmata B. II. und III. gelesen; für die poetische Lectüre werden neben den altclassischen Dichtern die allegorischen Spiele des P. Peter Justus Sautelius empfohlen.

Neben der lateinischen Sprache soll allerdings an sämmtlichen drei Grammatikalclassen auch die griechische getrieben werden. Der Unterricht darin beginnt gleichzeitig mit dem im Lateinischen schon in der untersten Classe. Die erste Abtheilung derselben lernt gr. lesen und schreiben, die obere das einfache Nomen, Verbum substantivum und barytonum; die mittlere Grammatikalclasse setzt die griech. Formenlehre fort (nomina contracta, verba circumflexa, verba auf $\mu\iota$); die oberste Classe der Grammatik vollendet den Unterricht in der griech. Formenlehre, jedoch ohne Rücksicht auf die Dialekte und die schweren Anhänge. Zur griechischen Lectüre dient für die mittlere Classe, wenn der Präfect es für gut hält, der griechische Katechismus oder Cebes tabula, für die oberste Classe Chrysostomus, Aesop, Agapetus „und ähnliches". Als griechische Grammatik empfiehlt die Ratio et via etc. die Institutionen oder das Compendium von P. Jakob Gretser oder auch ein kleineres zu Dillingen erschienenes Compendium von P. Jakob Bayer. Der Freib. Schulplan läßt in der untersten Classe Aesop, später Lucian, dann Xenophons Cyrop., Joh. Chrysostomus Rede für den Eutrop, und die ersten Gesänge der Ilias lesen. Die Behandlung des griech. Unterrichtes ist im wesentlichen dieselbe wie die des lateinischen, nur daß derselbe hinter dem letzteren stark in den Hintergrund tritt, wie schon daraus hervorgeht, daß den griech. Pensen bloß halbe oder Viertelstunden zugemessen sind (ut Graecis paullo plus detur quam semihora Reg. Prof. sup. Gr. 2.; graecae praelectionis, quae quadrantem horae vix excedet. ibid. 9.).

Außer diesen beiden alten Sprachen wird als Unterrichtsgegenstand für die 3 oder 4 untersten Gymnasialclassen nichts mehr genannt als Religion d. h. Memoriren und Erklärung des kleinen Katechismus von P. Peter Canisius und des lateinischen Evangeliums, und dann einiges aus der sogen. Erudition (s. unten), und zwar von der hei=

ligen Geschichte, von den 4 Monarchien, den römisch-christlichen Kaisern, von den Reichen und Staaten des Erdkreises.

Von weiteren Lehrfächern, von Arithmetik, Geographie, Geschichte, dem Unterricht in der Muttersprache und dergl. ist in den älteren Lehrplanen keine Rede. Ueber den ganz fehlenden oder höchst mangelhaften Unterricht in der Muttersprache wurde schon in früheren Jahrhunderten öfters geklagt; der Orden entschloß sich auch, in diesem Stück Concessionen zu machen. 1703 wurde auf Beschluß der 14. General-Congregation die Muttersprache unter die Lehrgegenstände aufgenommen; eine Verfügung der Ordensobern v. J. 1756 schrieb vor, im römischen Reich auf die deutsche Sprache ebensoviel Sorgfalt zu wenden, wie auf die lateinische und griechische. Doch blieb dieser Unterricht fortwährend höchst mangelhaft, und scheint es auch in neuester Zeit geblieben zu sein, wenn gleich die revidirte Studienordnung v. J. 1832 in diesem Punct Abänderungen gebracht und neuere Schulpläne, wie der des Collegiums zu Freiburg, den Unterricht in den modernen Sprachen und Literaturen, den Anforderungen der Neuzeit nachgebend, in ihre Lectionsverzeichnisse aufgenommen haben (s. das Freiburger Memoire S. 6 ff; ebenso den Lehrplan des Gymnasiums in Feldkirch.)

Die zwei obersten Gymnasialclassen heißen im jesuitischen Schullatein zusammen die Humanitätsclassen: die niedere heißt auch wieder die „Humanität" im engern Sinn, oder die Poetik (quarta poëtica), die obere die Rhetorik. Diese Bezeichnungen sind freilich seltsam und wenig zutreffend, wie am besten erhellt aus den wunderlichen Bestimmungen, welche die ratio studiorum über Ziel und Aufgabe beider Classen giebt. Aufgabe der Humanität (oder Poetik) nämlich ist, auf die Eloquenz vorzubereiten (praeparare veluti solum eloquentiae Reg. prof. hum. 1.), und zwar geschieht dieß auf dreifache Weise, durch Kenntnis der Sprache, durch einige Erudition, und durch eine kurze Unterweisung in den Regeln der Rhetorik. Wenn aber dies die Aufgabe der Poetik ist, was soll dann die oberste Classe oder die „Rhetorik" leisten? Dies läßt sich — antwortet die ratio stud. selbst reg. prof. rhetor. 1. — nicht so genau sagen: gradus hujus scholae non facile certis quibusdam terminis definiri potest. Sie soll zur vollkommenen Beredtsamkeit bilden (ad perfectam eloquentiam informat), die zweierlei in sich begreift, die facultas oratoria und poëtica; die Hauptsache ist aber immer die erstere, die fac. oratoria. Nicht viel deutlicher und ebenso unlogisch ist die weitere Bestimmung: illud tamen in universum dici potest, tribus maxime rebus, praeceptis dicendi, stilo et eruditione contineri.

Eloquenz also ist das Ziel der beiden Humanitätsclassen: die erste soll dazu den Grund legen, die zweite sie vollkommen beibringen; darunter ist aber im wesentlichen nichts anderes zu verstehen als lateinische Stilbildung mit Inbegriff des Gebrauchs der poetischen Formen. Die Methode ist im wesentlichen dieselbe wie auf den untern Stufen. Es werden gewisse vorgezeichnete Abschnitte eines Lehrbuches „vorgelesen", für den prosaischen Stil Vormittags Abschnitte von Cyprian über die Beredtsamkeit, Tropen, Figuren u. s. w., Nachmittags Vorschriften für die Dichtkunst, wozu die poetischen Institutionen des P. Joseph Juvencius empfohlen werden. Danebenher geht die Lectüre latein. Classiker, deren Hauptzweck ist cognitio linguae, quae in proprietate maxime et copia consistit. Dazu dient in der unteren Humanitätsclasse vorzugsweise Cicero, und zwar zuerst dessen philosophische Schriften (ex oratoribus unus Cicero iis fere libris, qui philosophiam de moribus continent), von den Historikern Cäsar, Sallust, Livius, Curtius et si qui sunt similes, dies alles, wie es scheint, im Zeitraum eines Semesters; denn im 2. Semester sollen dann einige leichtere Ciceronische Reden folgen z. B. pro lege Manil., pro Archia, pro Marcello, caeteraeque ad Caesarem habitae. Von lat. Dichtern wird dieser Classe zugewiesen vorzugsweise Virgil, mit Ausnahme der Eklogen und des vierten Buchs der Aeneis, dann ausgewählte Oden von Horaz, ferner Elegien, Epigramme und andere Gedichte berühmter

alter Dichter (z. B. Ovid, Martial, wie der Landsh. Schulpl. sagt), — nur müßen sie von jeder Obscönität gereinigt sein (modo sint ab omni obscoenitate expurgati).

In der obersten Classe sollen die Regeln der Stilistik und Rhetorik vorzugsweise aus den oratorischen Schriften Ciceros und aus dem (lateinischen) Aristoteles geschöpft werden; zu demselben Zweck wird auch die Rhetorik des Cyprianus Soarius empfohlen. Die Regeln der Dichtkunst sollen gleichfalls aus Aristoteles geschöpft werden; als Handbuch soll der Lehrer die betr. Theile von P. Gabriel Franz Jay, Bibliothek der Rhetoren, brauchen. Der lat. Stil soll — wenn auch daneben die berühmtesten Historiker und Poeten verkostet werden (delibantur) — doch fast einzig aus Cicero genommen werden: seine sämmtlichen Schriften sind zur Stilbildung geeignet, öffentlich gelesen aber werden nur Ciceronische Reden, um an ihnen die Regeln der Theorie in ihrer Anwendung zu zeigen. Nebenher darf der Abwechslung wegen auch einiges aus einem Historiker (der Freib. Schulplan nennt besonders die in den lat. Geschichtschreibern vorkommenden Reden) und Dichter, bes. Virgil und Horaz gelesen werden.

Auch auf diesen beiden höchsten Stufen des philologischen Gymnasial-Unterrichts ist also Hauptsache die latein. Sprache und deren Einübung zum Gebrauch in Schrift und Rede. Die Lectüre der Autoren dient vorzugsweise zur Exemplification der theoretischen Vorschriften aus Stilistik, Rhetorik und Poetik, und zu Aneignung einer Copia verborum. Auf die gedächtnißmäßige Einprägung der Prälectionen d. h. sowohl der theoretischen Regeln und der behandelten Schriftsteller (oder doch eines vom Professor zu bestimmenden Theils derselben) wird auch hier ein Hauptgewicht gelegt, weil ja dem Rhetor eine tägliche Uebung des Gedächtnisses nothwendig sei: daher prima hora antemeridiana memoria exerceatur. Prälectionen von der genannten doppelten Art (altera ad artem pertinet, in qua praecepta —, altera ad stilum, in qua orationes explicantur reg. Prof. Rhetor. 6.), die Interpretation des Lehrers, bei welcher hauptſ. Sinn und Ausdruck, verschiedene Auslegung schwieriger Stellen, wo es nöthig ist, auch der sachliche Inhalt ins Auge zu fassen ist, schriftliche Stilübungen, wozu ein kurzes Thema wöchentlich oder monatlich dictirt, etwa auch classische Stellen zur Imitation angegeben werden, lateinische Versübungen, wofür entweder bloß der Gegenstand bezeichnet oder die Hauptgedanken angegeben werden, Concertationen oder Wettkämpfe der Schüler unter einander, Declamationsübungen, Actionen oder theatralische Uebungen wechseln nach vorgeschriebener Ordnung (s. reg. Prof. Rhetor.) mit einander ab. Die Scriptionen oder Compositionen können übrigens in dieser Classe, wo das Abschreiben weniger zu befürchten, mehr als Hausaufgaben gegeben werden, um die Schulzeit für die mündlichen Uebungen verwenden zu können.

Auch in den beiden Humanitätsclassen geht der Unterricht in der griechischen Sprache neben dem Latein her. In der ersten der beiden Oberclassen wird die griechische Syntax gelehrt nebst der Lehre von den Accenten — nach den Institutionen des P. Jakob Gretser. Ueberdies muß man sorgen, daß die Schüler die Schriftsteller einigermaßen (mediocriter) verstehen und auch etwas griechisch schreiben können. Als Autor darf im ersten Semester nur ein leichter Prosaiker gewählt werden, z. B. einige Reden von Isokrates, Chrysostomus und Basilius, aus den Briefen von Plato und Synesius und einiges ausgewählte von Plutarch; im zweiten Semester wird ein griechisches Gedicht erklärt z. B. von Phokylides, Theognis, dem heil. Gregor von Nazianz, Synesius (gewiß eine seltsame Auswahl und noch wunderlicher der Beisatz: „et horum similibus." „Denn wer vermöchte zu sagen, wer dazu nicht zu rechnen ist, wenn wir auf einer Linie neben den christlichen Dichtern jenen Pseudo-Phokylides, den alexandrinischen Juden, der für das mosaische Gesetz Propaganda macht, und jenen Theognis, den Vorkämpfer der Vollblut-Aristokratie Megaras, verzeichnet finden." Gymn.-Oestr. S. 56.) Bei der Erklärung ist es mehr auf Kenntnis der Sprache als auf Erudition abgesehen. Ratio stud. reg. prof. hum. 9.

In der Classe der Rhetorik soll neben kurzer Repetition der griech. Syntax, beson-

ders die Sylbenmessung vorkommen und eine vollständigere Kenntnis der Autoren und der Dialekte erzielt werden. Reg. prof. rhet. 1 u. 14. Sehr umfassend und bunt zusammengewürfelt ist die Zahl der Autoren, die in diesem Jahr gelesen werden soll: Demosthenes, Plato, Thucydides, Homer, Hesiod, Pindar „und andere der Art“ (nur müßen sie gereinigt sein), denen auch mit vollem Recht Gregor von Nazianz, Basilius, Chrysostomus an die Seite zu stellen sind. Die Commentatoren, z. B. Juvencius, nennen auch noch Schriften von Lucian und Plutarch, Herodian, Sophokles und Euripides.

Während in allen übrigen Classen dem Griechischen nur je eine halbe Stunde des Tages zufällt, wird ihm in der Rhetorik je eine ganze Stunde — die zweite Nachmittags — gewidmet. Bei der Behandlung der Schriftsteller soll vorzugsweise auf den Sprachgebrauch Rücksicht genommen werden, wenn gleich die ästhetische und sachliche Erklärung (quae eruditionis artisque sunt) nicht ganz zu verschmähen ist.

So sehr übrigens von einzelnen Stimmen (z. B. von Sacchini in seiner Parainese Cap. 9.) das griechische Studium empfohlen wird, so scheint in Wirklichkeit, wie schon die Regeln der Rat. st. erwarten lassen, hierin niemals viel geleistet worden zu sein, wenn sich die Jesuiten gleich rühmten, ihre Schüler nicht bloß zum Schreiben griechischer Prosa, sondern auch zum Verfertigen griechischer wie lateinischer Gedichte anzuleiten, „die das classische Gepräge tragen und deren Verfasser neben Demosthenes und Cicero, Homer und Virgil stehen.“ (Man sehe die köstliche Stelle voll des verrücktesten Selbstruhmes im Landsh. Schulpl. I. S. 346 f.) Wie schwach es mit dem Unterricht im Griechischen gewöhnlich — im Gymnasium wie in der sogen. Repetition d. h. dem philologischen Vorbereitungscurs für künftige jesuitische Gymnasiallehrer — bestellt war, wie sehr das Griechische von Lehrern und Schülern vielfach als Nebensache behandelt, ja beinahe gehaßt wurde, gesteht ganz offen der ehrliche Cornova S. 64 ff.

Was konnte auch — abgesehen von der Dressur zum Lateinschreiben und -sprechen, worauf ja alles angelegt war — Gedeihliches erreicht werden im Studium der classischen Sprachen und Literaturen, da der Jesuitenschüler seinen ganzen philologischen Cursus in jener Classe der Rhetorik, also in einem Alter von 15 bis 16 Jahren abschloß, um dann aus den Gymnasial- zu den Lycealclassen, von den studiis inferioribus zu den studiis superioribus, von der Grammatik und Rhetorik zu dem dritten Glied in der Kette des alten Trivium, zur Dialektik, überzugehen.

Zu philologischen Studien war während des 3jährigen philosophischen und des 4jährigen theologischen Cursus keine Zeit mehr, außer soweit bei dem Vortrag der Philosophie aristotelische Schriften als Lehrbücher zu Grund gelegt wurden. Es wurde nicht einmal gern gesehen, wenn der angehende Scholastiker neben seinen philosophischen und besonders theologischen Studien philologische als Privatstudium trieb (Cornova S. 89), das Lateinreden aber, wozu die Studirenden verpflichtet waren, und besonders das häufige und hitzige Disputiren in dieser Sprache mußte natürlich der Reinheit des lat. Stils eher schädlich als nützlich sein (Cornova S. 79) und mußte jenes Jesuitenlatein erzeugen, wodurch sich viele Glieder der Societät ebenso berühmt gemacht haben als am Ausgang des Mittelalters die viri obscuri. Der Verf. des Landshuter Schulplans meint freilich, mit den Jesuiten sei die Latinität ausgestorben.

Von sonstigen Unterrichtsgegenständen für die beiden Humanitätsclassen wie für die der Grammatik findet sich in den älteren Schulplanen lediglich nichts erwähnt als der Religions-Unterricht und jenes vieldeutige und vielumfassende Fach der sogen. Erudition.

Als Religionslehrbuch dient die Summe der christl. Lehre oder der Katechismus des Peter Canisius, daraus alljährlich immer andere Hauptstücke genommen werden; daneben wird „das griech. Evangelium“, die Apostelgeschichte oder die Panegyrici des heil. Chrysostomus gelesen und erklärt.

Unter Erudition versteht die jesuit. Schulsprache — alles und einiges andere,

den ganzen Inbegriff dessen, was außer Grammatik und Rhetorik von realem Wissensstoff nicht sowohl in bestimmten Lehrstunden, als vielmehr gelegentlich und nebenher gelehrt werden soll. Was alles hierher gehört, können wir nicht besser angeben, als mit jenen classischen Stellen der rat. stud. und des Landshuter Lehrplans, die auch von Raumer S. 306 und der Schrift über die östr. Gymnasien S. 51 angeführt werden: „Die Erudition — heißt es in den Regeln für die Rhetorik Abschn. 1 — muß aus der Historie und aus den Sitten der Völker, aus der Auctorität der Schriftsteller und aus jeglicher Doctrin, aber etwas sparsam nach der Fassungskraft der Schüler erholt werden.“ Ebendas. Regel 15 heißt es: An dem wöchentlichen Vacanztage soll bisweilen statt des Historikers und Poeten erlaubt sein, eruditionis causa alia magis recondita proferre, ut hieroglyphica, ut emblemata, ut quaestiones ad artificium poëticum spectantes, de epigrammate, epitaphio, Ode, Elegia, epopoeia, tragoedia, ut de senatu Romano, de Atheniensi, de utriusque gentis militia, ut de re hortensi, vestiaria, de triclinio, de triumpho, de Sibyllis et aliis generis ejusdem, modice tamen.“ Hieher gehören auch — sagt der Landsh. Lehrpl. S. 136 weiter — die pythagoreischen Symbole, Apophthegmaten, Sprüchwörter und Gleichnisse u. s. f., ferner die Inschriften an den Schilden, Gräbern, Tempeln, Gärten, Statuen u. dgl., wie auch die Fabeln, römische Antiquitäten, merkwürdigere Geschichten, Orakel, militärische Kriegslist, berühmte Facta, Beschreibungen u. s. w.“ — In der Zwischenzeit zwischen dem jährlichen Examen und der Preiseverheilung (s. Landh. Lehrpl. S. 125 f.) sollen die Schüler mit einigen Uebungen beschäftigt werden, die den Fortgang in den Wissenschaften befördern und zugleich durch einige Varietät und Leichtigkeit den Schülern Vergnügen machen, dergleichen die sind, welche zur Polymathie oder Philologie, zur Arithmetik, zur Orthographie und zu jeder Gattung von Erudition gehören.

Dies ist auch der einzige Ort, wo der Arithmetik Erwähnung geschieht: es sollen in jenen Schlußwochen, „wo die Jünglinge schon der Ruhe entgegensehen“, einige leichtere Hauptstücke der Rechnungskunst, welche von den meisten gemeiniglich aus Gewohnheit gelernt zu werden pflegen, nach und nach gegeben werden: sie sollen zuerst wörtlich dictirt, dann erklärt und repetirt, endlich auf der Tafel mit Ansetzung der Zahlzeichen eingeübt werden. Was im ersten Jahr vorgekommen, wird im folgenden repetirt, bis nach Verlauf von 4—5 Jahren alles erschöpft und angeeignet ist.

Aus diesem Tohu wa bohu der „Erudition“ oder „Polymathie“, wobei gewiß weniger eine „imposante Stoffanhäufung“ in den Köpfen der Schüler als das zu befürchten war, daß sie in omnibus aliquid, in toto nihil lernten, haben sich erst in den neuesten jesuitischen Schulplanen, nachdem „der Drang der Zeiten zwang in einigen Stücken von dem Gebrauch der Väter abzuweichen“ (Roothaan 1832), — einige Realfächer herausgeschält, wie z. B. im Freiburger Schulplan Geschichte, Geographie, Mathematik (sowie ein Unterricht in der Muttersprache) sich findet.

Von der Geschichte kommt hier vor in Cl. 6 heil. Geschichte, Cl. 5 Kirchengeschichte, Cl. 4 alte Geschichte und Abriß der Mythologie, Cl. 3 römische Geschichte, Cl. 2 Geschichte von Frankreich und der Schweiz, Cl. 1 chronolog. Ueberblick der alten und neuen Weltgeschichte nebst ausführlicheren Erörterungen über die Geschichte Frankreichs und der Schweiz. Gewiß eine höchst seltsame Ordnung! Dabei verhehlen die Freunde und Vertheidiger der jesuit. Pädagogik durchaus nicht, wie wenig hold der Orden gerade diesem Pensum ist: „Wenn man in neueren Zeiten so gar viel und frühe (man darf übrigens nicht meinen, als hätte man in späteren Jahren, etwa während der Universitätszeit, ein gründlicheres Geschichtsstudium gefordert, vielmehr kommt sie in den stud. superioribus gar nicht vor) von den Geschichten mittheilt, so ist das nichts weniger als rühmenswerth; denn es führt wahrlich zum Verderben. Die Societät war hierin mäßig und lehrte nüchtern.“ Landsh. Lehrplan S. 235. Uebrigens soll der Geschichtsunterricht jedenfalls in den oberen Classen — der Rhetorik und Humanität — wie alle anderen Lehrfächer in lateinischer Sprache gegeben (in den übrigen Classen

ist die Wahl der lat. oder Muttersprache freigestellt) und soll überall nach Beschaffenheit der Sachen mit moralischen und religiösen Bemerkungen durchflochten werden; nie soll sich die historische Abhandlung soweit verlaufen, daß sie den übrigen Geschäften der Schule etwas von der vorgesteckten Zeit entziehe. Landsh. Lehrpl. S. 238.

In der Geographie sollen (nach dem Freib. Schulplan) in den untersten Classen die allgemeinen geogr. Begriffe, insbesondere Geographie von Frankreich und der Schweiz, Cl. 5 Europa, 4. die übrigen Erdtheile, 3. alte Geographie, 2. die Erklärung der Erd- und Himmelskugel vorkommen; in der Mathematik weist derselbe den 2 untersten Classen die 4 Species und Lehre von den Brüchen zu, Cl. 4 Proportionen, arithm. Progressionen, Ausziehen der Quadratwurzel, Cl. 3 erste Begriffe der Algebra und Gleichungen des ersten Grads, Cl. 2 Algebra, Cl. 1 Repetition der Algebra und einiges aus der Geometrie und Stereometrie. Dieses Pensum wird dann in den zwei Jahren des philos. Curses bis zur ebenen und sphärischen Trigonometrie und höheren Algebra fortgesetzt (Freib. Schulpl. S. 294 ff.).

Die Darstellung des zweijährigen philos. und des vierjährigen theologischen Curses aber, der sog. studia superiora oder der Lycealclassen, liegt außerhalb der Gränzen unseres Werkes, welches das höhere Unterrichtswesen nur bis zur Schwelle der Hochschule verfolgt. Wir bemerken nur, daß der philosophische Curs Logik, Metaphysik, praktische Philosophie, Mathematik, in neuerer Zeit auch Physik, umfaßt. Nebenher können (nach dem Freiburger Lehrplan), „soweit die Zeit es gestattet und wenn die Herren Philosophen es wünschen," auch Vorlesungen über Chemie, Naturgeschichte, griechische Literatur, hebräische Sprache gehört werden. Im theologischen Curs ist die Hauptsache das Studium der scholastischen Theologie, wobei vorzugsweise Thomas von Aquino ebenso als Ordensauctorität gilt wie für die Philosophie Aristoteles, für das Latein Cicero; zweites theologisches Hauptfach ist die Casuistik, die specielle, für den beichtväterlichen Gebrauch zurecht gemachte Moral. Die ganz besonderen Leistungen des Ordens auf diesem Felde sind bekannt. Theolog. Nebenfächer sind Erklärung der heil. Schrift, bes. der Vulgata, hebr. Sprache, kanonisches Recht, Kirchengeschichte. — Rechtswissenschaft und Medicin können an den Universitäten des Ordens gelehrt werden (es geschieht z. B. im collegium Romanum); doch übernimmt der Orden nicht die Verbindlichkeit dafür. Oberster Grundsatz aber für den gesammten wissenschaftlichen Universitätsunterricht, ganz besonders für den Vortrag der Philosophie, ist, daß alles vermieden werde, was einen Zweifel gegen das Dogma der Kirche erwecken könnte. Die Philosophie insbesondere in ihrer aristotelisch-scholastischen Form ist nur die Handlangerin der kirchlichen Theologie.

Hinsichtlich der Lehrbücher bestimmen die Constitutt. 4, 14, es sollen nur solche gebraucht werden, welche in jeder Facultät die gediegenen und sicheren Lehren bieten; solche, deren Lehre oder Verfasser verdächtig sind, sollen nicht benützt, die verdächtigen Bücher sollen an jeder Universität besonders benannt, bei der Einführung neuer mit größter Umsicht verfahren werden. Ob Bücher in der Gesellschaft gedruckt oder verkauft werden dürfen, hängt von dem Ermessen der Obern ab: solche Bücher erhalten dann ein eigenes Zeichen auf dem Titel L. N. N. (lucet non nocet) oder A. M. D. G. (ad majorem Dei gloriam) oder cum approbatione Superiorum.

Von Schulbüchern werden zwei Arten unterschieden: die einen enthalten Vorschriften — über Rede- und Dichtkunst, latein. und griech. Grammatik — andere bieten Beispiele — die Schriften der Autoren, deren jeder in seiner Art eminirt und in welchen sich sowohl die Kunst selbst offenbart als auch der künstlerische Stil glänzt. Es sollten aber nur ältere Autoren und auf keine Weise neuere in den Vorlesungen explicirt werden — ein Grundsatz, der übrigens keineswegs durchaus festgehalten wird. Durchaus aber soll man sich gewisser Bücher von Poeten und von allen denjenigen enthalten, welche der Ehrbarkeit und den guten Sitten schaden könnten, es sei denn, daß sie zuvor von unehrbaren Sachen und Worten gereinigt worden sind. Wenn

sie gar nicht gereinigt werden können (z. B. Terenz), sollen sie auch nicht gelesen werden. — Dies der Ursprung der berüchtigten jesuitischen Classikerausgaben: durch die Handhabung dieser Purificationsmethode war es möglich, Dichter wie Martial und Juvenal, Catull und Properz, die horazischen Epoden, besonders aber den lateinischen Lieblingsdichter der Jesuiten, Ovid, mit Schulknaben zu tractiren. Alljährlich wird von dem Studienpräfecten des Hauptcollegiums der Provinz unter Rücksprache mit dem Rector und den Lehrern ein Verzeichnis derjenigen Bücher entworfen, die in den Schulen gelesen werden sollen. Reg. praef. stud. inf. 27. Landsh. Schulpl. S. 56.

Auch die Privatlectüre der Zöglinge ist aufs strengste beaufsichtigt: außer den vorgeschriebenen Büchern und denjenigen, die sie von ihren Moderatoren bekommen, sollen sie sichs durchaus nicht beikommen lassen, ein anderes Buch, welchen Inhalts es sei, wenn es auch literarischen oder geistlichen Betreffs ist, zu lesen oder bei sich zu haben. (Landsh. Schulpl. S. 278.)

Zur Charakteristik der in den Jesuitenschulen gebrauchten Lehrbücher genügt es, einen Blick zu werfen auf die bis in die neuesten Zeiten eingeführten Grammatiken der lateinischen und griechischen Sprache. Dieselbe lateinische Grammatik, welche schon die ratio studiorum im 16. Jahrh. als mustergültig preist — die Grammatica Emmanuelis (von Emmanuel Alvarus) — ist bis in die neueste Zeit theils unverändert im Gebrauch geblieben, theils in modernen Umarbeitungen, welche häufig eher Verschlechterungen als Verbesserungen des Originals enthalten, wieder aufgelegt worden. Pikante Proben von der Latinität wie von dem Deutsch dieses Buchs, sowie „Curiosa philologischer Schriftstellerei" aus einer latein. Grammatik v. J. 1844 und einer griechischen v. J. 1850, beide in dem Jesuitengymnasium zu Ragusa im Gebrauch, endlich Proben aus einer in Wien erschienenen latein. Schulgrammatik (praecepta latina, in usum scholarum) siehe i. d. Schrift: Die Gymnasien Oestreichs und die Jesuiten S. 55 ff. vgl. auch Neue Jahrb. f. Philologie und Pädagogik 1858. II. S. 138.

Von geringerem Interesse sind für uns die sehr ausführlichen Bestimmungen über Zeiteintheilung und Stundenplan, wie sie von der Ratio studiorum je in der zweiten Regel jeder Classe gegeben, von den Commentatoren theils weiter entwickelt, theils auch mit Rücksicht auf die Sitten und Einrichtungen der verschiedenen Provinzen modificirt werden. Dem Provincial, theils für sich allein theils unter Vorbehalt der Genehmigung des Ordensgenerals (reg. Prov. 39. reg. comm. prof. inf. 15), steht es zu, solche Abänderungen der allgem. Schulordnung pro loci consuetudine zu treffen, „dummodo — in semel coepto constantia servetur."

Die Zeiteintheilung soll sich immer gleich bleiben, ut certum sit quae horae quibus exercitationibus impendantur, damit nicht ein Geschäft der Schule dem andern vorgezogen und irgend eines unterlassen, keines auf Kosten des andern zu weit ausgedehnt werde.

Die tägliche Schulzeit beträgt in der obersten Cl., der Rhetorik, mindestens 2 Stunden, in den übrigen Classen 2½ Stunden Vormittags, und ebensoviel Nachmittags, an dem wöchentlichen Vacanztag mindestens 2 (in der Rhetorik 1½) Stunden Vorm.; am Samstag und am Vorabend eines Festes wird die Nachmittagsschule auf 2 Stunden beschränkt. Damit keine Zeit verloren gehe, soll der Lehrer immer präcis nach dem mit der Glocke gegebenen Zeichen beginnen.

Hören wir die Tagesordnung einer Jesuitenschule (meist nach dem Landshuter Lehrplan)! Morgens wird das erste Glockenzeichen um 6¾ (a. a. Orten 6½) gegeben, die Schüler sammeln sich allmählich, die Präfecten des Vorhofs sind gegenwärtig, um Ruhe und Disciplin zu erhalten, auch die Lehrer sollen jetzt gleich zugegen sein, um Entschuldigungen wegen Abwesenheit u. dgl. vorher abzumachen. Um 7 Uhr, beim zweiten Glockenzeichen, werden die Schüler zur Messe geführt, der auch die Lehrer immer beiwohnen. Um 7½ beginnt der Schulunterricht.

Vor Anfang der Schule spricht Einer ein kurzes Gebet, das Lehrer und Schüler

mit entblößtem Haupt und gebogenen Knieen anhören; vor Beginn der Lection macht der Lehrer das Zeichen des Kreuzes (signo crucis se muniat aperto capite. Reg. comm. prof. class. inf. 2); auch zum Schluß der Schule wird ein Gebet knieend gesprochen. Der Magister setzt sich alsobald auf seine Lehrkanzel, giebt den Schülern, die etwas vorzubringen haben, Gehör, nimmt die von den Decurionen eingesammelten Hefte und corrigirt einige, mustert auch andere Pensa, während die Schüler ihre memorirten Lectionen den Decurionen recitiren. Der Lehrer sieht hierauf die Noten der Decurionen durch, hört selbst einige Schüler ab, die laut recitiren u. dgl. Von 8 — 9 Uhr folgt dann zuerst die Repetition der Lection des vorhergehenden Tags, wobei entweder das Ganze von einem oder mehreren Schülern hergesagt, oder das Einzelne von dem Magister abgefragt wird; dann Prälection und Explication des neuen Abschnitts, zuerst aus den Vorschriften (dem Lehrbuch), dann aus den Autoren; zum Schluß, wenn es die Zeit erlaubt, öffentliche Correctur einiger Schriften. Um 9 Uhr wird der Stoff zu einer Scription dictirt, wobei das Argument so kurz sein soll, daß es in Zeit einer Stunde dictirt, corrigirt und abgeschrieben werden kann; in den untern Classen genügen 2 — 3 Zeilen; denn es nützt nicht so fast eine große als eine genaue Composition. Bevor die Schüler an die Ausarbeitung gehen, wird eine sehr kurze Anrufung des heil. Geistes knieend vorausgeschickt. Während die Schüler mit ihrer Arbeit beschäftigt sind, ruft der Magister hie und da einen oder den andern bes. von den schwächeren Schülern zu sich, um ihn privatim im Componiren zu instruiren oder eine von ihm gelieferte Arbeit mit ihm zu corrigiren, denn eine Scription hilft wenig, bevor die andere genau ausgebessert ist. Nachmittags beginnt die Schule um 1½ Uhr ähnlich wie Vormittags mit Abhören der Schüler durch die Decurionen, Correcturen des Lehrers u. s. w. Dann wieder Repetition der griech. sowohl als der latein. Prälectionen, die früher vorgekommen sind; dann erklärt der Magister neue Lectionen und giebt sie auf; damit verbindet sich in den 3 untern Classen eine Uebung, die zum Zweck hat, den Schülern eine copia verborum zu verschaffen (wozu bes. die oben genannte lateinisch-deutsche Amalthea dient). Von 3 Uhr an wird die schriftliche Composition des Vormittags corrigirt und danach locirt, wobei bald allen Schülern ihre Plätze angewiesen werden, bald die Sieger und Besiegten ihre Plätze wechseln. Um 3½ muß das Thema der Hausaufgabe dictirt sein, worauf der letzte Theil der Stunde zum Wettkampf (concertatio) der Schüler unter einander oder zum Corrigiren der übrigen Schriften verwendet wird.

Gleich nach Beendigung der Schule werden die Hörsäle geschlossen und die Pforten des Gymnasiums verriegelt. Der Lehrer soll dann Gott durch Jesum Christum, den er im Bethause besucht, Dank sagen; hierauf sich die nöthigen Notizen über seine Schüler machen, die noch übrigen Scriptionen corrigiren und auf die Pensen des folgenden Tags sich vorbereiten.

Dies die **gewöhnliche Tagesordnung** einer Jesuitenschule zunächst an zwei Wochentagen, am Montag und Mittwoch. Sie erleidet einige Abänderungen am dritten und fünften Wochentag (Dienstag und Donnerstag). An dem in jede Woche treffenden Vacanztag wird die Vormittagsschule um ½ Stunde abgekürzt, die Nachmittagsschule fällt aus, weswegen die Pensa mehr zusammen gedrängt werden, die Concertation unterbleibt, in den 2 Humanitätsclassen auch der Autor weggelassen werden kann, um für die Erudition Zeit zu gewinnen.

Am **Freitag** wird statt des Autors in allen Classen, bes. in denen der Grammatik, die Repetition und Erklärung des auswendig gelernten latein. Katechismus oder der doctrina christiana vorgenommen. Der Samstag ist vorzugsweise der Repetition des in der ganzen Woche Vorgekommenen gewidmet, die jedoch mehr exercitiumsweise vorgenommen werden soll, d. h. durch Fragen und Antworten, und meist in Verbindung mit einem Wettkampf. Dann werden, während die Schüler Selbstbeschäftigung haben, die Schreibhefte vom Lehrer durchgesehen, in der letzten Viertel- und halben Stunde

eine Privatdeclamation als sogenannte außerordentliche Uebung vorgenommen. Am Samstag Nachmittag aber, nachdem gleichfalls Repetition, dann kurze Erklärung eines poet. Autors oder Vocabelnübung stattgefunden, haben um 2½ Uhr sämmtliche Schüler die Explication des latein. oder griech. Evangeliums (in der Rhetorik der Apostelgeschichte) stehend und entblößten Hauptes anzuhören, womit eine halbstündige fromme Ermahnung (pia cohortatio s. exh.) zu verbinden ist (Ermahnungen zum täglichen Gebet, bes. des Rosenkranzes, zu abendlicher Gewissensprüfung, zu Beichte und Abendmahl, zur Ablegung von Fehlern und üblen Gewohnheiten u. dgl.).

Am ersten Samstage des Monats werden dann noch die Regeln der Schüler abgelesen und öffentliche Rügen und Ermahnungen ertheilt. S. Landsh. Lehrpl. S. 109.

Weitere Vorschriften betreffen dasjenige, was jeden Monat und jedes Jahr zu beobachten ist: die monatliche Scription pro imperio oder pro magistratibus creandis (eine zu Anfang jeden Monats zu liefernde schriftliche Arbeit, nach deren Resultat die verschiedenen, theils zur Erhaltung der Ordnung, theils zur Stimulirung des Ehrgeizes dienenden Schulwürden vertheilt werden), die Verlesung der Schulregeln, die zugleich öffentlich angeheftet werden, dann die sog. Akademien oder außerordentlichen Repetitionen und Lehrcurse, an denen jedoch nur diejenigen theilnehmen dürfen, welche theils durch ihre Talente sich auszeichnen, theils der sog. marianischen Sodalität angehören (s. unten); ferner Bestimmungen über die allmonatlich vor einem Priester der Societät abzulegende Beichte, über die alljährlich nach der Vacanz vorzunehmenden Schuleröffnungsfeierlichkeiten (ein Hymnus zur Anflehung des heil. Geistes, feierliche Messe, öffentliche Rede eines Lehrers, Ablegung der tridentinischen professio fidei durch die Lehrer, Classeneintheilung der Schüler, Anlegung von Schulverzeichnissen u. s. w.), dann die an gewissen Festtagen stattfindenden öffentlichen Declamationen, Anheftung von Gedichten an die Schulwände, die im Januar und Februar stattfindenden feierlichen Kampfübungen, die alljährlich im August gleich nach Mariä Himmelfahrt stattfindenden Scriptionen und Examina wegen des Preises und wegen des Aufsteigens, die Beschäftigungen während der Schlußwochen des Studienjahrs, die öffentliche Preisevertheilung, die mit aller möglichen Zurüstung und bei volkreicher Versammlung gefeiert werden soll, die feierliche Generalpromotion am Tag Mariä Geburt, Uebergabe der Zeugnisse an die austretenden Zöglinge, endlich Bestimmungen in Betr. der größeren Vacanz, die von der Generalpromotion, also 8. Sept., bis 18. Oct. dauert, und in welche die Schüler nicht ohne die nöthigen Ermahnungen entlassen werden sollen.

Diese allgemeinen Bestimmungen in Betr. der täglichen, wöchentlichen, monatlichen und jährlichen Zeiteintheilung werden nun wieder in einer besondern Reihe von Vorschriften auf die einzelnen Classen angewendet.

Wir können dies alles hier nur kurz andeuten; für die weitere Ausführung verweisen wir auf den Landshuter Lehrplan S. 89 ff. S. 132 ff.

B) Unterrichtsmethode. In dem Bisherigen, insbes. in dem, was über die Lehrgegenstände und den Stundenplan der jes. Gymnasien mitgetheilt wurde, ist das Wesentliche ihrer Lehrmethode im Grunde bereits enthalten. — Vor allem soll so wenig als möglich der individuellen Freiheit, der eigenen Wahl des Lehrers überlassen bleiben. So weit es geschehen kann, sollen die Lehrer an die vorgeschriebene Unterrichtsmethode sich halten, und in keinem Stücke von dem vorgezeichneten Geleise abweichen: sie sollen bedenken, daß es sich um eine Sache des Gehorsams handelt, und daß Gott die hierin bewiesene Folgsamkeit mehr segnen werde, als wenn man eigenem Gutdünken folgen würde. (Sacchini Paraenes. cp. 7.)

Das Charakteristische der jesuitischen Lehrmethode, ihre relativen Vorzüge, denen die von oberflächlichen Beurtheilern vielgerühmten glänzenden Resultate zuzuschreiben sind, aber auch die damit nahe verwandten großen Fehler und pädagogischen Sünden liegen bes. in drei Stücken — in der Beschränkung, Uebung und der Weckung des Ehrgeizes.

Die in dem jesuitischen Lehren und Lernen stattfindende kluge Beschränkung, die aber freilich theilweise zur einseitigsten Beschränktheit und Dürftigkeit wird, hat sich uns zunächst darin gezeigt, daß es im Grunde nur ein einziger Lehrgegenstand ist, dem nahezu alle Zeit und Kraft der Lehrer und Schüler von der untersten bis zur obersten Gymnasialclasse gewidmet wird — die lateinische Sprache, und daneben etwa noch, aber bereits in sehr untergeordneter Weise die griechische. Alles andere bleibt — wenigstens nach den ursprünglichen Lehrplanen — entweder völlig ausgeschlossen, oder wird nur als völlige Nebensache zugelassen in jener omne scibile et quaedam alia umfassenden „Erudition", und auch diese dient durch die lateinische Lehrsprache, in der sie vorgetragen, und durch die verschiedenen Uebungen, wozu sie verwendet wird — vorzugsweise nur wieder dem Zweck der lateinischen Sprachkenntnis und Stilbildung. Aber auch sonst überall möglichste Beschränkung, überall die Warnung: ne quid nimis! Aufs entschiedenste erklärt sich General Bekx gegen die moderne Tendenz, den Kreis der Unterrichtsfächer an den Gymnasien zu erweitern. Lehrer und Schüler sollen nicht überfordert, keine oberflächliche Vielwisserei erzielt werden. „Wenn auch vieles zugleich und verschiedenes vorgeschrieben ist, so ist es nicht darauf abgesehen, daß alles genau und ohne Ausnahme ins Werk gesetzt werde, sondern daß nur dasjenige gethan werde, was schicklich und bequem geschehen kann." In jedem Fach wo möglich ein und dasselbe Lehrbuch durch alle betr. Classen hindurch! Von lateinischen Schriftstellern, so viele derselben auch genannt werden, die in einer und derselben Jahresclasse neben einander gelesen werden können, ist es doch verhältnismäßig sehr wenig, was wirklich gelesen wird, Muster und Vorbild aber für die Stilbildung ist allein Cicero, der bei den Jesuiten nahezu kanonische Auctorität genießt, wenn es z. B. heißt: Wie in den Studien der Theologen der göttliche Thomas, in der Philosophie Aristoteles, so wird in den Humanioren Cicero als eigentlicher und vornehmster Doctor zu verehren vorgestellt. (Landsh. Lehrpl. S. 200). Die dictirten Themata zur Composition, die Pensen zum Memoriren sollen — zumal für die unteren Classen — möglichst kurz sein! lieber wird weniger aufgegeben, weniger gelesen und erklärt, als daß die festgesetzte Zeit überschritten würde; auch vor jedem Uebermaß im Studiren wird gewarnt; man soll niemals über 1½ oder vollends gar über 2 Stunden ununterbrochen oder angestrengt mit Lesen oder Schreiben hinbringen, ohne einige Zeit nachzulassen (Landsh. Lehrpl. S. 278); wie ja auch die Zahl der täglichen Lehrstunden — in der Regel 5 in den untersten Classen, 4 in der Rhetorik, wöchentlich dort 27, hier etwa 21—22 — eine sehr mäßige ist, ungerechnet die vielen kirchlichen Feier- und Festtage, die eine weitere Beschränkung der Schulzeit herbeiführen. Eine Haupttendenz der jes. Pädagogik liegt darin, eben durch solche kluge Beschränkung ihrer Anforderungen an die Schüler, diesen den Unterricht angenehm, das Lernen bequem zu machen. „Die Grammatik und die Latinität — sagt Juventius — sind ziemlich trockene Gebiete; um den Geist aufzuwecken, muß man ihn erheitern." Darum richteten sie ihre Handbücher und Compendien so ein, daß sie dem Geschmack und den Neigungen der Jugend nicht zuwider waren, brachten alle Zweige der Wissenschaften in möglichst kurze und übersichtliche Form, verfaßten Chrestomathien und Auszüge angenehmen Inhalts in möglichst leicht verständlichem Latein oder Griechisch, lehrten die Geschichte durch Vorzeigung von Medaillen, die Physik durch eine Menge der unterhaltendsten Experimente. (vgl. Hahn a. a. O. S. 102 f.)

Gewiß liegt in dieser Erleichterung und Vereinfachung des Unterrichts, in dieser Schonung von Zeit und Kraft, in dieser Vermeidung jeder Ueberbürdung bei Lehrern und Schülern, in dieser „Concentration des Unterrichts" auf das eine Hauptpensum, während man doch mit dem Schein der mannigfaltigsten Erudition zu prunken weiß, ein Hauptmittel, wodurch es den Jesuiten gelang, Schüler bes. auch aus vornehmen Familien zu gewinnen und bei ihnen auf die bequemste Weise die gewünschten Resultate zu erzielen.

Diesem Zweck kam trefflich zu statten jene Mechanisirung des Unterrichts,

um auch hier das moderne Schlagwort zu gebrauchen, worauf sich die Jesuiten so trefflich verstunden, jenes Vorherrschen oder jene Alleinherrschaft der Uebung und Einübung, wobei mehr nur die receptiven und reproductiven Seelenkräfte angeregt und ausgebildet werden, die Perception, die geistige Aneignung und Durchdringung, die Weckung und Stärkung des Urtheils und der Denkkraft dagegen absichtlich ferne gehalten wird. „Alles selbstthätige Eindringen des Schülers in den Lehrgegenstand wird ängstlich verhütet; statt zur Belebung und Uebung der eigenen Kräfte zu dienen, wird dem Schüler der Stoff mittelst der sog. Prälectionen, schon präparirt und zugerichtet, lediglich für das Gedächtnis überliefert: kurz es wird nicht gebildet und unterrichtet, sondern abgerichtet und dressirt." (Zeitschr. f. Protest. S. 19.) Da wird memorirt und recitirt, prälegirt und explicirt, componirt, imitirt, corrigirt, repetirt, concertirt, examinirt u. s. w., vom Morgen bis zum Abend, von der untersten Classe der Grammatik bis in die Rhetorik hinauf, — das schönste militärische Exercitium nach vorgeschriebenem Reglement, wobei alles darauf abzielt, der jungen Miliz die üblichen Handgriffe beizubringen, um sie dann auf Commando brauchen zu können.

Soweit nun Lernen Ueben — und soferne Uebung ein wesentliches Moment jedes Unterrichts ist, ist die jesuitische Methodik gewiß eine wohlberechnete und wohlberechtigte. Der Fehler ist nur, daß in diesem einen und doch relativ untergeordneten Moment die ganze Lehrweisheit der Jesuiten aufgeht, daß die höheren geistigen Functionen, weil nicht geweckt und entwickelt, vielmehr durch diesen Mechanismus äußerlicher Exercitien systematisch abgestumpft werden, daß so die Uebung zur Dressur wird und statt zur Bereicherung und Kräftigung des Geistes zu führen, denselben zur Bornirtheit und Unselbständigkeit herabdrückt. „Die Menschen abzurichten" — schreibt Jacobs Briefw. I. S. 231 — „das mögen die Jesuiten verstanden haben, aber zu bilden nimmermehr. Ich habe in München Schüler der Augsburger und Schweizer Jesuiten zu examiniren gehabt, und nie ist mir eine krassere Unwissenheit vorgekommen."

Großer Werth wird vor allem auf Uebung des Gedächtnisses gelegt (s. hierüber bes. Sacchini Paraen. cp. 8. u. Landsh. Lehrpl. S. 184 ff.) und wir stehen keinen Augenblick an, dies als einen Hauptvorzug der Jesuitenpädagogik anzuerkennen. Nur daß auch das, was Sache des Verstandes und der Urtheilskraft ist, zur Gedächtnissache gemacht wird, ist die große, mit dem Vorzug nahe verbundene Einseitigkeit. Alles mögliche wird auswendig gelernt, aber nicht etwa solche Dinge, die einen bleibenden und gediegenen Schatz für Gemüth, Geist und Leben bilden, sondern vorzugsweise dasjenige, was zur äußerlichen Sprachfertigkeit dienen soll: 1) die Vorschriften der Kunst, namentlich der Grammatik, der lateinischen sowohl als der griechischen, 2) der vorgeschriebene Autor, namentlich Stücke aus Cicero, Curtius, Virgil, Ovid u. s. w., 3) der Katechismus, 4) besonders in den Grammatikalclassen eine copia verborum; auch die Gegenstände der „Erudition" sollen als Gedächtnisübung behandelt, jedoch nicht wörtlich recitirt werden. Die Größe des von einer Lection zur andern zu memorirenden Pensums zu bestimmen, wird der Klugheit des Lehrers überlassen; in den untersten Classen hauptsächlich Regeln und Wörter, und Stellen aus Cicero, die in der untersten 4 Zeilen, in der mittleren 7 Zeilen nicht überschreiten sollen; vom Katechismus sollen je 2—3 Hauptstücke des Jahrs gelernt werden; in der obersten Classe, der Rhetorik, z. Th. auch der Humanität, wird neben der täglichen, dem Rhetor so nothwendigen Gedächtnisübung noch empfohlen, daß einer hie und da ein aus den besten Autoren genommenes Stück von der Kanzel recitire, um die Gedächtnisübung zugleich mit der Action zu verbinden. (Reg. Rhet. 3.) Sonst ist das Abhören des Memorirten vorzugsweise Geschäft der sog. Decurionen, wobei diese dann wieder vor dem obersten Decurio oder vor dem Lehrer ihre Aufgabe hersagen, der auch außerdem täglich einzelne abhört. (Landsh. Lehrpl. S. 184 f.)

Ausführliche Regeln bestimmen ferner die Art und Weise der Prälection und Explication: der Lehrer ist es, der die Vorschriften des Lehrbuchs oder die Stelle des

Autors vorliest, einfach interpretirt und durch weitere Bemerkungen, Beispiele u. dgl. verdeutlicht, seis in der Muttersprache oder — wie in den obern Classen geschehen soll — lateinisch; die Selbstthätigkeit der Schüler wird dabei sehr wenig in Anspruch genommen, höchstens haben sie die vom Lehrer dictirten Anmerkungen zu schreiben, und das Vorgetragene theils sogleich theils am folgenden Tag ganz oder theilweise zu repetiren. Der Abschnitt, der in den unteren Classen auf einmal gelesen wird, soll nach der Regel 4—7 Zeilen nicht überschreiten. (Reg. prof. med. et inf. cp. 6.)

Wie das Memoriren und Recitiren, so spielt auch das Repetiren eine Hauptrolle in dem jesuitischen System der Einübung. Der Schüler liest und forscht nicht selbständig, sondern seine ganze Thätigkeit besteht in Wiederholung des vom Lehrer Vorgesagten. Magister praelegit, discipuli repetunt. Bei der Repetition darf der Lehrer nach nichts anderem fragen, als was er selbst bei der Prälection vorgebracht. Jede vom Lehrer vorgetragene Prälection und Explication wird theils sogleich, nachdem der Lehrer seine Erklärung beendigt, theils das nächstemal, bevor man weiter geht, von den Schülern und zwar theils von einem ganz, theils von mehreren theilweise repetirt, entweder ganz in ununterbrochener Rede, oder wechselsweise, unterbrochen durch Fragen des Lehrers, oder in der Weise einer Uebung oder eines Kampfes zwischen den Nebenbuhlern.

Besonders ausführlich lauten die Vorschriften für die Scription oder Composition, welche für die vornehmste aller Schulübungen gehalten wird. Es soll ein passendes, einfaches, ja nicht zu schwieriges oder dunkles Thema dictirt werden: denn man muß nicht deswegen auf das Schwierige ausgehen, weil sonst zu viele sich finden, welche die Scriptionen ohne Fehler liefern. Auf jeder Stufe sollen die Aufgaben möglichst an die Prälectionen sich anschließen und Stoff zu deren Einübung, zu Anwendung der vorgekommenen Regeln und zu Imitation der gelesenen Schriftsteller bieten. Vor allem ist Cicero Stilmuster; die Knaben sollen gleich anfangs zu einer familiaren, reinen, klaren, feinen und fließenden Art zu reden angehalten werden, dagegen soll es ihnen „untersagt" werden, eine allzuabgekürzte, verschiedene, mit oratorischem und poetischem Stil vermischte Redensart zu gebrauchen. Die Scription ist einzurichten nach der Gestalt einer Rede, Chrie, Erzählung, Historie, Beschreibung, Fabel, Apologie, Epistel u. s. w., also zur Einübung der verschiedenen Darstellungsarten; in den obersten Classen wechseln poetische mit prosaischen Aufgaben. Zur Erleichterung der Arbeit sollen etwaige Schwierigkeiten der Aufgabe erläutert und den Schülern die nöthigen Winke und Beihülfe gegeben, Wörter und Phrasen angegeben werden u. dgl., auch soll der Lehrer zumal in den untersten Classen zuweilen ein Thema den Schülern vorcomponiren. Bei allen schriftlichen Arbeiten soll auch auf Ortho= und Kalligraphie gesehen werden (Landsh. Lehrpl. S. 207.), theils weil so viel daran liegt, daß die Schüler sich gewöhnen, alles, was sie thun, fleißig und recht zu thun, theils weil eine zierliche Schrift wirklich einen ungemein großen Nutzen hat. Wer schön schreibt, soll häufig belobt und mit Preisen belohnt, den Nachlässigen die Häßlichkeit ihrer Handschrift oft vorgehalten werden.

Ein Hauptmittel zur Einübung der lateinischen Sprache, als des Hauptlehrgegenstands in den Jesuitenschulen ist nun aber noch das Lateinsprechen, das wenigstens für die Schüler aller höheren Classen durch immer wiederholte Mandate und Weisungen eingeschärft wurde. (Der Landsh. Lehrpl. erwähnt solche von den Jahren 1609. 1619. 1622. 1636. 1707. 1714. 1724 u. ff. — wohl zum Beweis, daß die Praxis diesen Anforderungen denn doch nicht immer entsprach.) Wie der Magister beständig lateinisch reden soll, so soll auch den Schülern in keinem Stück, das zur Schule gehört, erlaubt sein, die Muttersprache zu gebrauchen, vielmehr soll die Vernachläßigung des Lateinredens ad notam genommen werden. Ueberall, nicht nur öffentlich in den Schulen, sondern auch privatim soll beständig auf Reinheit und Fülle, auf das Leben und die beständige Uebung der lateinischen Sprache gedrungen werden. Jeder Magister gehe darin mit dem Beispiel voran, und rede nicht bloß immer lateinisch, sondern rede es auch aufs allerbeste (Juvent.). Durch allerlei Mittel und Mittelchen soll diese

Fertigkeit im Lateinreden gefördert werden. Man preise häufig die Zierde der latein. Sprache; man stelle vor, wie schmählich es für die Zöglinge der Latinität sei, nicht lateinisch zu verstehen. Die, welche sich hierin auszeichnen, sollen belobt, mit Prämien und Privilegien bedacht, die, welche hierin fahrläßiger sind, getadelt werden. Wer etwas in der Muttersprache geredet hat, soll genöthigt werden, ein Zeichen einiger Schmach zu tragen und eine geringere Strafe zu leiden, wenn es ihm nicht gelingt, diese Last an demselben Tag auf einen andern von den Condiscipeln zu schieben, den er in der Schule oder auf der Gasse ebenfalls die gemeine Sprache hat reden gehört und den er wenigstens durch einen tauglichen Zeugen überführen konnte. „Diese schöne Aemulation" (!) soll sowohl unter den Mitschülern als auch unter den Schulen selbst geweckt werden! — eine würdige Vorbereitung der Schüler für jenes ausgebildete Denunciations- und Beaufsichtigungssystem, das im ganzen Orden herrscht. Die Schüler, wie die Ordensglieder, sollen sich unter einander nicht lieben, sondern sich nur als subordinirt fühlen, die Mitschüler aber sich als Rivalen ansehen, denen es gilt den Rang abzulaufen (Raumer S. 313).

Diese Aemulation, die raffinirteste Reizung und Benützung des Ehrgeizes, spielt überhaupt eine hervorragende Rolle in dem gesammten jesuitischen Schulwesen; sie ist das hauptsächlichste Hülfsmittel für Unterricht und Erziehung, die eigentliche Triebkraft, wodurch der Mechanismus des gesammten Unterrichtswesens im Gang erhalten wird. — Auch hierin wieder zeigt sich der militärische Charakter der Compagnie Jesu, auch hier die Stimulirung niederer Triebe statt der Pflege edler, freier und schöner Sittlichkeit. Denn nicht der edle Ehrtrieb jugendlicher Seelen, wo einer den andern anfeuert zum Wettlauf nach den höchsten Zielen, ist es, der von der Jesuitenpädagogik gepflegt wird, sondern es ist die gemeine, unsittliche, das edle Ehrgefühl abstumpfende Leidenschaft der „Aemulation" (die deutsche Sprache hat in der That kein so ganz bezeichnendes Wort für diesen Lieblingsausdruck der jesuit. Pädagogen), es ist der ehrlose Ehrgeiz, der auf jede Weise gestachelt und wodurch die unter dem leblosen Mechanismus der Lehrmethode erlahmenden jugendlichen Geister in beständigem Athem erhalten werden sollen.

„Wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das geschickteste Hülfsmittel im Lehramt, und welches beinahe einzig hinreichend ist, die Jugend aufs beste zu unterrichten. Der Präceptor schätze daher diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlange, und wie er dieselbe am meisten und wirksamsten brauchen könne." (Landsh. Pl. S. 280.) Die Sorge eines weisen Magisters soll vorzüglich dahin gehen, daß er seine Schule durch diese zwei Hebel, Lob und Tadel, in Bewegung setze und daß er hiezu auch den Reiz der Prämien, als den Stachel der Tugend und des Fleißes, recht gebrauche. Unter den Mitteln, diese Hebel in Bewegung zu setzen, steht obenan der Wettkampf oder die Concertationen, sowie die Erwählung der Magistrate — Prätoren, Censoren, Decurionen — in der Schule nach den Resultaten der monatlichen Scriptionen.

Die, welche am besten geschrieben haben, erhalten die höchste Magistratswürde, die diesen am nächsten kommen, andere Ehrenstufen, deren Namen, damit die Sache mehr Erudition habe, aus der griechischen und römischen Republik oder Miliz genommen werden. Auch kann die Schule zur Förderung der Aemulation in zwei Parteien (Römer und Carthager, Griechen und Troer) getheilt werden, deren jede ihre Magistrate und sich einander zu Gegnern habe, so daß ein jeder der Schüler seinen ihm eigenen Nebenbuhler habe. Die höchsten Obrigkeiten beider Parteien nehmen im Sitzen den ersten Platz ein. (Landsh. Lehrplan S. 116.) Das Ehrenzeichen der Schuldictatur war — wie Michael Denis in seiner Selbstbiographie erzählt — ein vergoldeter Schlüssel, der an einem reichen Band von der Brust des Dictators herabhieng, sowie eine kostbar gebundene Matrikel, in welche die Namen der Dictatoren eingeschrieben wurden. Die Creirung solcher Würden diente also bei den Jesuiten nicht wie bei Sturm und Trozendorf zur Organisation der Schule und zur Unterstützung des Lehrers (durch Monitoren),

sondern vorzugsweise zur Aemulation, zur Anspornung des Ehrgeizes. Bei der Concertation fragt nun bald der Magister und die Nebenbuhler corrigiren den, welcher antwortet, oder sie fragen einander wechselseitig. Auch Herausforderungen finden statt: dabei fordert in der Regel der Private den Privaten, der Magistrate den Magistraten, bisweilen auch der Private den Magistraten, und wenn er ihn besiegt, so wird er entweder desselben Würde oder einen andern Preis oder ein Zeichen des Siegs erlangen. „Diese Art Uebung soll der Magister nicht als ein bloßes Spiel und als ein Geschäft, das zu nichts dient, sondern als sein eigenstes und als ein wichtiges Geschäft behandeln ꝛc." S. hierüber die sehr ausführliche Anordnung des Landh. Schulpl. S. 238. Ueber die sogen. außerordentlichen Uebungen, bestehend im Declamiren, im öffentlichen und privaten, und der scenischen Action s. ebend. S. 244 ff.

Diesen Wettkämpfen sind nach dem Stundenplan bestimmte Stunden und Tage gewidmet; bes. vor einem Fest bleibt die letzte halbe Stunde des Vormittags dem Wettkampf reservirt. Er findet nicht bloß zwischen Schülern derselben Classe, sondern als feierliche Kampfübung auch zwischen ganzen combinirten Classen statt. (S. 122. vgl. auch Schmidt, Zeitschr. f. Geschichtswissensch. IV. 138.)

Von der besonderen Art der Aemulation und Denunciation, die zur Uebung im Lateinsprechen stattfindet, war oben die Rede. — Endlich werden auch noch (S. 283) besondere Kunstgriffe erwähnt, deren sich die Magister, um Aemulation zu wecken, mit Glück bedienen: z. B. schriftliche Aufzeichnung dessen, was von irgend einem talentvoll ausgearbeitet, zierlich gesagt worden ist, an gewissen öffentlichen Tafeln, damit das Andenken einer gelungenen Sache zum ewigen Ruhm des Namens im Reich der Wissenschaft erhalten bleibe; ferner Aufzeichnung und monatliche Ablesung dessen, was gut gemacht worden ist (sei es in der Wissenschaft, sei es in der Gottseligkeit und Tugend) mit Verschweigung der Namen; Eintragung bedeutenderer Fehler in die Censurbücher, aus denen dann die Namen der Schuldigen zu bestimmten Zeiten durch die Herolde abgelesen werden, damit alle durch ein neues Gefühl der Schande erschüttert werden; endlich Aufstellung einer Unglücks- oder Schandbank, genannt Höllenleiter u. dgl., in der Mitte oder einem Winkel der Schule; und andere dergleichen Kunstgriffe und Mittel, welche sowohl tauglich sind, den Fleiß der Knaben anzuspornen, als auch dem Präceptor die Arbeit guten Theils erleichtern, und ihn der lästigen und verhaßten Nothwendigkeit, immer strafen zu müßen, überheben.

Alles dies waren aber nur die gewöhnlichen, alltäglichen Weckungsmittel der Aemulation; noch weit großartiger und drastischer mußten aber in dieser Beziehung die großen Schaustellungen der Prüfungen und Preisvertheilungen wirken.

Alljährlich nach dem Fest Mariä Himmelfahrt, an einigen Orten nach St. Laurentii, fangen die Scriptionen und Examina für den Preis und das Aufsteigen an. Beinahe einen ganzen Monat vorher sollen die Schüler in allen wichtigen Gegenständen sich fleißig üben, damit sie wohl bereitet zum Examen treten; unmittelbar vor dem Generalexamen wird von jedem Magister ein genaues Schülerverzeichnis dem Präfecten übergeben, worin die Schüler nach 6 verschiedenen Stufen prädicirt sind (S. 123); am Schluß des Studienjahrs im September folgt sodann die öffentliche Preisvertheilung, die mit aller möglichen Zurüstung und bei volkreicher Versammlung gefeiert wird; ihr geht eine komische Handlung, d. h. die Aufführung einer von einem Lehrer gelieferten Komödie oder Tragödie vorher. Die Namen der Sieger werden nun öffentlich verkündigt, sie treten in die Mitte hervor und dann werden jedem seine Prämien ehrenvoll vertheilt, nicht ohne ein kleines sachgemäßes Carmen. Außer den öffentlichen Prämien giebt es auch noch Privatprämien und Privilegien, die der einzelne Lehrer austheilt, z. B. kleine Geschenke, bes. Bilder und kleine Bücher, auf die etwa ein Lobspruch gesetzt wird, Vorzüge und Ehrenstellen in der Schule, Befreiung von gewissen Strafen oder Aufgaben, das Recht für Mitschüler Fürbitte einzulegen u. dgl. Kurz, als einziges Lernmotiv regiert der Ehrgeiz. Wenn irgend eine antichristliche Gesellschaft

mit allem Fleiß für ihre Bildungsanstalten ein möglichst antichristliches Motiv aufstellen wollte, so könnte dies kein anderes sein als das der Societas Jesu. (Zeitschrift f. Prot. a. a. O.)

Es führt uns dies von selbst von der Betrachtung der jesuitischen Unterrichtsmethode auf die Grundsätze der jesuitischen Erziehung.

C) Grundsätze und Methode der Erziehung. „Unterricht und Erziehung gehen bei den Jesuiten Hand in Hand. Beide aber haben wesentlich eine religiöse Grundlage, ein religiös-kirchliches Ziel. Religion und Sittlichkeit aber können nicht erlernt, sie müßen nothwendig geübt werden, und die Erziehung ist daher wesentlich Erziehung und Gewöhnung des Willens." Das ist einer der Hauptvorzüge, deren der Orden sich rühmt, und welche der Ordenspädagogik von seinen Freunden nachgerühmt werden. „Die Zöglinge sollen „zur Ehre Gottes" erzogen, alle Disciplinen sollen so gelehrt werden, „daß sie zur Erkenntnis und Liebe des Schöpfers und Erlösers führen." „Die Jünglinge, welche in die Disciplin der Societät gegeben sind, soll der Magister also unterweisen, daß sie ganz vorzüglich mit den Wissenschaften auch an Sitten gewinnen, welche der Christen würdig sind." So verkündet es laut und wiederholt die Ratio studiorum (regul. Profess. I.; reg. prof. class. inf. 1.; vgl. Landsh. Lehrpl. S. 152 ff.).

Einen charakteristischen Punct, in welchem diese innige Verbindung jesuitischer Erziehungskunst mit der Unterrichtsmethodik sich offenbart, haben wir so eben betrachtet in jenem Hauptmittel zur Förderung der Studien, der Aemulation. Die systematische moralische Corruption, die absichtliche und methodische Aufstachlung einer niedrigen und verderblichen Leidenschaft dient hier als Mittel zur Erzielung sehr zweifelhafter Resultate auf dem Felde des Lernens und Wissens. Auch die sittliche Ausbildung oder Vorbildung ist also der jesuitischen Pädagogik lediglich Mittel zum Zweck. Und zu welchen Zwecken? Wie das Bildungsideal des Jesuiten im Grunde in bloßem Scheinwissen, in äußerlicher und oberflächlicher Sprachfertigkeit und Stilgewandtheit besteht; so ist das ethisch-religiöse Erziehungsideal die jesuitische Scheintugend und Scheinfrömmigkeit, die in letzter Instanz in nichts anderem besteht als in der unbedingten Hingabe des Individuums an die Ansichten und Zwecke der Gesellschaft. Dies ist ja doch das höchste Gut, dies die eigentliche Cardinaltugend, zu welcher der Orden seine Zöglinge erziehen will.

Religion und Christenthum ist dem Jesuitismus nicht sowohl Sache des glaubigen Gemüths und der Glaubenserkenntnis, als vielmehr ein Gegenstand der äußerlichen Uebung. Daher legt er so großes Gewicht auf jene sogenannten „guten Werke" und frommen Uebungen der katholischen Frömmigkeit, auf Wallfahrten, Marienandachten, Bilderverehrung, Reliquiendienst, Messehören, Bruderschaften u. dgl. und war von Anfang an auf deren Wiederherstellung und Vermehrung so eifrig bedacht. So besteht denn auch die religiöse Erziehung der Jugend in den jesuitischen Schulanstalten vorzugsweise in der frühzeitigen Abrichtung zu solchen „guten Werken" und „frommen Uebungen." Die Dogmatik war nie die starke Seite des Ordens, die Schriftforschung noch weniger. Vielmehr zeigt sich bei ihm hinsichtlich der christlichen Lehre große Laxheit und eine, im ganzen Geist der Gesellschaft und ihrem Gegensatz gegen den Protestantismus tiefbegründete, entschiedene Hinneigung zum Pelagianismus, ja mitunter zum flachsten Rationalismus. Es ist daher sehr natürlich, daß auch in den Jesuitenschulen für den eigentlichen Religionsunterricht, für die Pflanzung und Förderung religiöser Erkenntnis sehr wenig geschieht. Es besteht dies im Grunde nur in dem wöchentlich einmaligen Vorlesen, Memoriren und einer kurzen, ausdrücklich auf weniges sich beschränkenden Interpretation des Katechismus von Peter Canisius (summa doctrinae Christianae und eines kleineren Auszuges daraus), sowie in der Explication des lateinischen oder griechischen Evangeliums, wobei ausdrücklich bemerkt wird, daß die Behandlung des Katechismus zugleich zur Uebung der lateinischen Sprache benützt werden soll. (Landsh. Schulpl. S. 161.)

Desto mehr wird auf religiöse Uebungen gedrungen. Es klingt ganz schön

und christlich, wenn der Lehrer erinnert wird, vor allem selbst das Bild der Tugend an sich ausgeprägt zu tragen, deren Nachahmung dem Knaben am nothwendigsten ist, der Religion und Frömmigkeit; oder wenn er ermahnt wird (reg. 10. comm.), oft für seine Schüler zu Gott zu beten, da das andächtige Gebet ein allgemeines Hülfsmittel für die menschliche Schwachheit sei. Aber recht specifisch-katholisch und jesuitisch heißt es dann weiter: besonders fleißig solle der Lehrer seine Schüler der seligsten Jungfrau und den Heiligen Gottes empfehlen, vorzüglich denjenigen, welche für eigene und besondere Patrone der studirenden Jugend gehalten werden, als da sind die heiligen Schutzengel der Jugend, der heil. Joseph, die heil. Katharina, der heil. Cassian, Nikolaus, unser heil. Vater Ignatius, der heil. Aloysius, der heil. Stanislaus u. s. f. Er gehe an seine literarischen Beschäftigungen nicht, ohne ein Gebet im Tempel vor dem Sanctissimum ausgegossen zu haben, und nähre auch in der Schule das Feuer der Andacht durch kurze Gebete.

Auch die Schüler sollen täglich regelmäßig und in Ordnung dem göttlichen Dienste beiwohnen und in und außer den Gottesdiensten bestimmte Gebete zu Gott und den Heiligen auszugießen sich gewöhnen, und dieselben, zu Vermeidung des Eckels bald aus einem Buche, bald aus dem Gedächnis recitiren, wohl auch sogar im Geiste denkend vollbringen (mente pertractent), vorzüglich aber die Krone, das Officium und die Litanei der seligsten Jungfrau beten. Sie beten nicht bloß zum Beginn und Schluß der Schule, sondern auch während derselben öfters, z. B. wenn die Uhr schlägt (Landsh. Sch. 157).*) Wer durch besondere Andacht leuchtet, soll belobt und ausgezeichnet werden; wer sich in der Andacht verfehlt, soll zur Strafe im Bethaus einige Zeit dem Gebete obliegen, einer zweiten Messe beiwohnen u. dgl. Als ein besonderes Mittel zur religiösen Erziehung und zugleich zur Auszeichnung besonderer Frömmigkeit dient auch die Aufnahme in die sogenannten marianischen Sodalitäten, oder die Congregation der heil. Jungfrau, welche im Collegium roman. ihren Stammsitz hat, von hier aus aber über alle Länder sich erstreckt und auch die abgegangenen Schüler in religiöser Verbindung mit der Gesellschaft erhält. Zur religiösen Erziehung in den Jesuiten-Collegien dient besonders noch die Beichte, welche alle Zöglinge monatlich einmal, an einem durch den Präfecten zu bestimmenden Tage, und auch sonst häufig und andächtig ablegen sollen, und zwar bei einem der Priester der Societät, welche ja diesem Zweige geistlicher Amtsthätigkeit mit besonderer Vorliebe und besonderer casuistischer Virtuosität sich widmen. — Nicht der Erzieher ist es also, dem der Zögling vertrauensvoll sein Herz öffnet, sondern der Ordenspriester, dem er pflichtmäßig in bestimmten Terminen ein obligatorisches Sündenbekenntnis abzulegen hat, und alle jene Inconvenienzen und sittlichen Bedenken, die an das katholische Beichtwesen überhaupt und besonders die Kinderbeichte sich anknüpfen, alle jene Anklagen, daß der Beichtstuhl oft nur Schule der Sünde und Lüge geworden, kehren bei der jesuitischen Schülerbeichte in verstärktem Maße wieder. (Vergl. Beichte Bd. I. S. 482.) Daß endlich ein Hauptaugenmerk des Ordens bei der religiösen Leitung seiner Schüler darauf gerichtet ist, denselben den kräftigsten Abscheu und Haß gegen die Ketzer einzuflößen, braucht kaum gesagt zu werden; ist das ja überhaupt des Ordens Haupttendenz, der Zweck seiner Stiftung; und wenn er auch das Geschäft der Inquisition, die Ketzerverfolgung mit Feuer und Schwert, anderen Ordensbrüdern überläßt, so ist es doch charakteristisch für die Societät, daß sie ihren Schülern die Anwesenheit bei Hinrichtungen verbot, mit ausdrücklicher Ausnahme der Ketzerhinrichtungen.

So erziehen die Jesuiten zur Frömmigkeit; wie steht es nun mit ihrer Erziehung zur „Tugend", zur christlichen Sittlichkeit? Die erste Frage wäre hierbei, was

*) Der Scription wird eine kurze Anrufung des heil. Geistes knieend vorausgeschickt. — Sollte aber das Schulgebet nicht mit Andacht und Aufmerksamkeit gehalten werden, so kann es auch unterbleiben, und dann soll der Professor sich begnügen, das Zeichen des Kreuzes zu machen.

denn überhaupt der Jesuitismus unter Tugend und Sittlichkeit verstehe? und es würde uns die vollständige Beantwortung dieser Frage auf die Darstellung derjenigen Disciplin führen, worin der Jesuitismus jederzeit seine Hauptstärke gesehen, worin er aber auch die unvergänglichste Schandsäule sich errichtet hat — die jesuitische Moral oder vielmehr Casuistik. Wir müßen uns des näheren Eingehens auf dieses Gebiet enthalten, und verweisen der Kürze halber nur auf die allgemeinen Darstellungen des Wesens und der Geschichte des Ordens, ganz besonders aber auf die heute noch classischen lettres provinciales von Pascal, vergl. auch den Aufsatz über Jesuitenfurcht in der Zeitschrift für Protest. und K. I. S. 93 ff., S. 109 ff. und Raumer, Pädagogik I. 291 ff. Steitz in Herzogs Real-Enc. S. 541 f.

Der Jesuitismus bildet auch in seiner Moral, wie er es ja will und offen bekennt, den diagonalen Gegensatz zum evangelischen Christenthum. Er hat durch die ganze casuistische Fassung seiner Ethik, insbesondere aber durch seine Lehre von der Probabilität, von der Direction des Willens, von der Mentalreservation oder Restriction, von der Amphibolie u. s. w. nicht bloß die eine oder andere von den sittlichen Anforderungen des Christenthums, sondern principmäßig jede christliche und allgemein menschliche Moral „aufgelöst und die Leute also gelehrt;" hat den Schein an die Stelle des Seins, die Willkür an die Stelle des Gewissens gesetzt, also daß, wie ein guter Katholik (Mabillon) urtheilt, die heidnische Moral solche angeblich christliche Theologen beschämt, — daß es kein Verbrechen, keine Abscheulichkeit giebt, die sich nicht durch die Spitzfindigkeiten der jesuitischen Casuistik entschuldigen und rechtfertigen ließe. Daß nicht alle Moralisten des Ordens diese Grundsätze billigen, ist allerdings wahr; aber ebenso gewiß ist das andere, daß die Schriften, in welchen jene heillosen Grundsätze ausgesprochen werden, mit stillschweigender Genehmigung oder ausdrücklicher Approbation der Gesellschaft und ihrer Oberen erschienen sind; und wenn dieselben von einzelnen Ordensgliedern Misbilligung erfahren haben, so gehört das eben mit zum Charakter oder der Charakterlosigkeit des Jesuitismus, daß innerhalb seiner in anderer Beziehung so straff und streng gezogenen Gränzen doch wieder die allergrößte Verschiedenheit der Ansichten und der Meinungsäußerungen möglich ist. Der Jesuitismus sucht jedem gerecht zu werden; er will — freilich in ganz anderem Sinn als der Apostel — allen alles sein, sucht aber in allem und bei allen nur sich selbst, seine Macht und Herrlichkeit.

Darum ist es auch Haupttendenz der sittlichen Erziehung des Ordens, seine Zöglinge von der menschlichen Gesellschaft loszulösen und an die seinige zu ketten, für alle andere sittlichen und allgemein menschlichen Beziehungen, Gefühle, Zwecke und Pflichten sie abzustumpfen, und für die Interessen des Ordens sie zu begeistern, sie sein eigen zu machen nach Willen und Geist, mit Leib und Seele. So erzieht der Orden zur Demuth, pflanzt aber ebendamit in seine Glieder den vollendetsten Ordenshochmuth, einen esprit de corps, der nichts höheres kennt als die Gesellschaft, der er selbst angehört. So erzieht er zum Gehorsam, aber nicht zum Gehorsam gegen jede menschliche und göttliche Ordnung, sondern einzig zum Gehorsam gegen den Orden und gegen die römische Kirche, während es sein angelegentlichstes Bestreben ist, alle natürliche Liebe und Ehrfurcht gegen Eltern, Vaterland ꝛc. zu ersticken. Wer in den Orden eintritt, verläßt alle seine bisherigen Verhältnisse, löst jedes Band, das ihn an Familie, Freunde, bürgerliche Gesellschaft knüpfte; daher auch der Jesuit, wenn er von seinen nächsten Verwandten redet, nicht sagt: „ich habe einen Vater, Mutter, Bruder," sondern „ich hatte ꝛc." Ganz besonders ist es der jesuitischen Erziehung neuerdings wiederholt (z. B. in Frankreich, in der Schweiz ꝛc.) zum Vorwurf gemacht worden, daß sie ihre Zöglinge entnationalisire, die Liebe zum Vaterland unterdrücke, schlechte Bürger erziehe, oft sogar einen gegen die politischen Institutionen des Vaterlands feindlichen Geist pflanze und nähre. Ganz natürlich! Der Jesuit hat ja kein Vaterland als seinen Orden, er ist überall fremd, kennt keine Gesetze als die seiner Gesellschaft. Er accommodirt sich allen Staatsverfassungen und keiner, huldigt dem Absolutismus und lehrt die Grundsätze

der Volkssouveränität, je nachdem es dem Orden taugt. Dieser ist dem Jesuiten Familie und Heimat, Staat und Vaterland: ihm gehört seine Liebe, seine Begeisterung, und vor allem sein Gehorsam.

Gehorsam ist die Cardinaltugend des Jesuiten, und zwar der abstracte, blinde, willenlose Gehorsam, da man dem Befehle der Obern Folge leistet, wie ein todtes Werkzeug von der Hand des Menschen sich brauchen läßt, ja „perinde ac cadaver." Daß der Orden ausdrücklich gelehrt habe, die Befehle eines Obern können auch zu einer Sünde verpflichten, ist allerdings nicht richtig und beruht auf dem Misverständnis einer Stelle der Constitutt.; vielmehr heißt es ausdrücklich in andern Stellen: obediendum in omnibus, ubi peccatum non cerneretur oder omnibus in rebus, quae cum peccato manifesto conjunctae non sint. Allein da der Jesuit oder Jesuitenschüler nur dann den Gehorsam verweigern darf, wenn der Befehl des Obern eine offenbare Sünde von ihm verlangt, da es ihm aber gar nicht zukommt, den Befehl des Obern irgendwie zu prüfen, vielmehr seine Pflicht ist, willenlos und „wie ein Leichnam" Gehorsam zu leisten: so ist denn doch die Consequenz keine andere als die, daß er auch da, wo der Obere ihm eine Sünde zumuthet, keine Wahl hat als zu gehorchen, um nicht die Todsünde des Ungehorsams gegen seine Vorgesetzten zu begehen. Ausdrücklich verlangt der Orden — wie insbesondere das in dieser Beziehung classische Schreiben des Ignatius an die Brüder in Portugal ausführt — als höchste Stufe des Gehorsams nicht bloß einen Gehorsam der That, nicht bloß eine Unterwerfung des Willens, ein völliges Ausziehen alles eigenen Wollens, sondern auch eine Unterwerfung des Urtheils und der Einsicht, wobei alles das, was der Obere denkt und gebietet, auch dem Untergebenen als recht und wahr erscheint: „denn es erstirbt jene berühmte Einfalt des blinden Gehorsams, sobald wir bei uns selbst erwägen, ob der Obere etwas mit Recht oder Unrecht gebiete." Der jesuitische Gehorsam ist also nicht jene bewußte und freie Unterordnung des Willens unter ein höheres Gesetz, wodurch der Wille selbst gekräftigt und erhoben wird, — nicht jene Theonomie, welche zugleich die wahre sittliche Autonomie ist, — nicht die kindliche Furcht und Liebe Gottes, welche auch aller gottverordneten menschlichen Obrigkeit unterthan ist um des Herrn und um des Gewissens willen, — nicht die Ertödtung des niederen Fleischeswillens, damit der höhere Geisteswillen frei und kräftig werde, sondern er ist die systematische Vernichtung und Ertödtung aller selbstbewußten und freien Persönlichkeit, die völlige Abgewöhnung alles eigenen Wollens und Denkens, da man, was das Auge schwarz sieht, weiß zu nennen was das eigene Gewissen Sünde nennt, für Pflicht zu halten bereit ist, wenn und weil es die Kirche oder die Obern gebieten. Zu dieser Unterordnung des Willens und Urtheils, zu dieser Virtuosität eines „zugleich geistlichen und soldatischen Gehorsams" seine Zöglinge zu erziehen, ist Hauptzweck der jesuitischen „Disciplin"; denn „Disciplin ist Hebel und Kunst des Unterrichts und der Erziehung." Ein treffliches Mittel zur Zähmung der Geister und Willen sind insbesondere jene „geistlichen Exercitien", jene methodische oder vielmehr mechanische Anweisung zur geistlichen Meditation, welche von Ignatius selbst mit unbestreitbarer Virtuosität entworfen wurden und welche nicht bloß von dem Novizen vor allem durchzumachen sind, sondern welche auch Priestern und Laien zu wiederholtem Gebrauch dringend empfohlen werden. Auf ihnen beruht, wie ein reformirter Geistlicher, Gabriel Lermäus, sagt (s. Buß, S. 419) hauptsächlich „der Zauber, womit die Jesuiten die Leute umstricken." — Findet sich ein spröder und unbeugsamer Charakter, so wissen sie ihn so lange zu gestalten und zu binden, bis er sich nach ihnen gebildet hat. „Weichlinge härten sie ab, Träge werden rüstig, Hartnäckige lenksam, Unschlüssige fest und beständig." In dieser Kunst, der verschiedenartigsten Individualitäten sich zu bemeistern, durch innere und äußere Einwirkungen sie mürbe und geschmeidig zu machen, der militärischen Ordensdisciplin sie zu unterwerfen, sie mit dem ganzen Geist der Gesellschaft zu impräg-

niren, und dann für die Zwecke der Gesellschaft sie zu verwenden, hat der Orden von jeher eine unbestreitbare Virtuosität besessen.

Die Handhabung der äußeren Disciplin ist in den Jesuitenanstalten keineswegs übertrieben streng. Es wird ihnen nachgerühmt, daß sie im allgemeinen (Ausnahmen scheinen wohl auch vorgekommen zu sein) gegenüber von der rigorosen Pedanterie und oft barbarischen Härte, die in anderen Schulanstalten herrschte, sich vortheilhaft auszeichneten durch milde und humane Behandlung ihrer Zöglinge, durch ein freundliches und zutrauliches Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, insbesondere auch durch große Sparsamkeit in der Anwendung von Strafen und körperlichen Züchtigungen. Im Gegentheil wird manchmal über allzugroße Laxheit der in den Jesuitenanstalten, besonders gegenüber von den Söhnen höherer Stände, herrschenden Disciplin geklagt. „Dem Lehrer soll es Grundsatz sein, daß man Jünglinge mehr sanft und gütig, als hart und streng halten müße. Man muß jenen alten Ruhm unserer Societät behaupten, daß sie nicht so fast durch Furcht vor Strafen und durch Härte, als durch Furcht vor Schande und durch den Reiz der Ehre die Jugend leitete" (Landsh. Lehrpl.). Die Strafen sind besonders Ehrenstrafen. Für gröbere Verfehlungen aber, bei welchen bloße Worte nicht hinreichen, soll ein eigener Corrector bestellt werden, der die körperlichen Züchtigungen zu vollziehen hat, der aber nicht aus der Gesellschaft sein darf. „Wo ein solcher nicht zu haben ist, soll eine Art ausgedacht werden, wie die Fehlenden gezüchtigt werden — entweder durch einen aus den Scholastikern selbst oder in einer andern passenden Weise. Wegen häuslicher Vergehen aber sollen sie nicht in der Schule geschlagen werden, außer selten und aus einer wichtigen Ursache. Welche aber die Schläge abweisen, die sollen dazu gezwungen werden. Wenn das aber ungeziemend wäre, oder wenn weder Worte noch der Dienst des Correctors hinreicht, und bei einem keine Besserung zu hoffen ist, soll er nach vorgängiger Anfrage bei dem Rector aus der Schule entfernt werden." (reg. praef. inf. 38 ff. reg. ext. 7). Da der Orden vor allem auf die Erhaltung des guten Rufs seiner Anstalten bedacht ist, so fand oft strenge Bestrafung von Kleinigkeiten statt, dagegen oft auffallende Milde bei gröberen Verfehlungen, besonders bei den Reichen und Vornehmen. Theilweise soll sogar das System der Prügelknaben geherrscht haben, d. h. die Sitte, ärmere Knaben zum abschreckenden Exempel für die ganze Classe zu züchtigen. — Ein Hauptmittel zur Handhabung der Disciplin ist die genaueste und allseitigste Beaufsichtigung der Schüler und Zöglinge bei Tag und Nacht, beim Lernen und Spielen durch die überall, in den Lehr-, Arbeits- und Schlafsälen, auf den Spielplätzen und den gemeinsamen Spaziergängen gegenwärtigen Lehrer und Aufseher. Aber auch unter den Schülern selbst, wie unter sämmtlichen Ordensgliedern, besteht ein System der gegenseitigen Beaufsichtigung und Denunciation: die Schüler wie die Ordensangehörigen sollen niemals allein ausgehen, nicht allein reisen, in der Schule und Kirche, wo möglich, niemals allein sein, sondern stets in Begleitung, und mindestens nach der evangelischen Vorschrift zu zweien. Jeder aber ist verbunden, alles nachtheilige, was ihm von andern bekannt wird, entweder dem Beichtvater oder den Oberen mitzutheilen. Privatfreundschaften zwischen einzelnen Zöglingen werden nicht geduldet; alle sollen sich ex caritate christiana gleich lieben; jeder muß von Zeit zu Zeit alles Tadelhafte, was er an den andern bemerkt, niederschreiben; diese geheimen Sittencensuren gelangen als unverbrüchliches Geheimnis in die Hände der Oberen.

Wie es mit dem sittlichen Zustand der jesuitischen Schulen in Wirklichkeit bestellt war, ist bei dem tiefen Geheimnis, in welches die Gesellschaft alle ihre inneren Vorgänge zu hüllen weiß, nicht leicht zu beurtheilen. Schwere Anklagen sind zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Seiten her erhoben worden über Unsittlichkeiten, die mitunter vorkamen, über Zuchtlosigkeit der Schüler, Widersetzlichkeiten gegen die Lehrer (s. bes. Sugenheim l. c.), ganz besonders aber auch über geheime Sünden, na-

mentlich über die Sünde der Päderastie, welche zeitenweise in grauenerregendem Grad unter Schülern und Lehrern geherrscht haben soll. Schon 1610 wird behauptet, paederastiam quotidianum inter scholasticos convictores peccatum esse; integra paene collegia contaminata fuisse. Die genauesten und ausführlichsten Belege hiefür aus unwiderleglichen Thatsachen hat Ritter Lang gegeben in seinem Büchlein Jacobi Marelli S. J. Amores. München 1815, u. Ammann, Liebschaften des ehrwürdigen Paters Marell. Bern 1842.

Der Orden erzieht aber nicht bloß zur Religion und Tugend, sondern auch zur weltlichen Brauchbarkeit und Wohlanständigkeit. Auf Urbanität des Benehmens, auf feine Manieren, weltmäßige Gewandtheit, auf alles das, was zu einem anständigen und gewinnenden äußeren Erscheinen gehört, wird in den jesuitischen Erziehungsanstalten eine gewiß sehr lobenswerthe Aufmerksamkeit gerichtet. Nichts ist da zu unbedeutend, das nicht ins Auge gefaßt würde. Auf gute Aussprache, schöne und deutliche Handschrift wird ebenso gedrungen wie auf eine gute und ansprechende äußere Körperhaltung: die jungen Leute sollen den Kopf mäßig vorwärts gebeugt tragen, die Lippen nicht zusammenpressen, die Unterlippe nicht herunterhängen lassen, auf Spaziergängen nicht zu laut reden oder lachen u. dgl. Als Mittel, um den Zöglingen, zumal denen aus höheren Ständen, eine gute Tournure, Gewandtheit und Sicherheit im Auftreten, sowie in der Conversation beizubringen, — zugleich aber auch als Mittel der Unterhaltung und „Ergötzlichkeit" und oft auch zur öffentlichen prunkenden Schaustellung dienten ganz besonders die dramatischen Aufführungen, die Komödien und Tragödien, die in den Jesuitenanstalten eine so große Rolle spielten. Nach der ratio studiorum sollen Tragödien und Komödien selten aufgeführt werden und nicht ohne Wissen des Superiors, der auch über den Apparat und die Kosten der Aufführung verordnet. Es muß alles lateinisch sein, Gemeines und Possenhaftes soll nicht vorkommen. Dämonen, leichtfertige Personen, Spieler, Säufer sollen nicht beinahe in jedem Act erscheinen; das Ganze soll nicht über 1½ Stunden dauern; auch soll mit Schießen, Feuerwerk u. dgl. nicht zuviel Spectakel gemacht werden. Schon diese beschränkenden Bestimmungen weisen darauf hin, welche Wichtigkeit diesen dramatischen Aufführungen von Schülern und Lehrern beigelegt wurde, und wie es dabei mitunter mag zugegangen sein. Alljährlich, beim Schluß des Schuljahres, aber auch sonst bei festlichen Gelegenheiten, fanden solche Aufführungen, sog. „komische Handlungen", auf einem eigens dazu hergerichteten Haustheater vor einem großen Publicum, das unentgeltlich Zutritt hatte, oft mit großen Glanze statt. Da der Text lateinisch sein mußte, die alten, besonders die Terenzischen Stücke aber nicht zugelassen waren, so galt es, eigene lateinische Dramen zu verfassen. So hatte denn jeder Scholastiker die Aufgabe, als specimen eruditionis neben einer lateinischen Rede ein Drama zu verfertigen und dem praefectus studiorum vorzulegen, und es gab, wie der Exjesuit Cornova berichtet (S. 116 f.), unter den Jesuiten, sogar unter den Obern, Männer, welche den ganzen Werth eines Professors nach dem Schauspiele beurtheilten, das er mit seinen Schülern aufführte. Und dabei galt als Hauptsache nicht etwa ein guter Plan, eine treffende Schilderung der Charaktere, ein passender rein lateinischer Dialog, sondern der Anzug der spielenden Personen, Decoration, Maschinerien, Tänze u. dgl. Anfänglich waren die Stoffe mehr ernsterer Art, hauptsächlich aus den Heiligen- und Märtyrerlegenden, zum Theil auch aus der Tagesgeschichte genommen. Später wurden auch eigentliche Lustspiele, Possen und Opern aufgeführt: so 1585 in München ein Lustspiel, 1597 die erste Oper. Einige Beispiele von dem dramatischen Geschmack des Ordens s. in den Beiträgen zu einer Schul- und Erziehungsgeschichte von Baiern 1778 S. 59, u. Zeitschr. f. Prot. u. K. a. a. O. S. 22: da wird z. B. ein Schauspiel erwähnt, wo es bei der Sündflut Sand regnete, wo Drachen, Teufel, Höllengespenster paradirten u. dgl., oder ein Schauspiel unter dem Titel: Coma, oder der zu Ehren der Mutter Gottes abgeschnittene und derselben zu einer Perrücke verehrte wunderschöne Haarzopf, aufgeführt 1753. Ueber den Inhalt eines andern

Jesuitenschauspiels vgl. auch Nicolai Reise, Beil. XI. S. 29; vgl. auch den Artikel „dramatische Aufführungen“ Bd. II. S. 25 ff.

Aber auch sonst finden theils zur Unterhaltung der Schüler theils zum Zweck der Gesundheitspflege und zur Uebung in körperlichen Fertigkeiten und in der „Urbanität“ allerlei „Ergötzlichkeiten“ statt: Mummereien, Spiele, gymnastische Uebungen, Musik, Tänze, Fechtübungen, Reiten, Rudern u. dgl. Besonders um den jungen Herren von Adel den Aufenthalt in den Collegien behaglich zu machen, wird ihnen zum Theil aller Tand cavaliermäßiger Weltlichkeit ohne Bedenken gestattet. An Vacanztagen, bes. im Sommer, werden Spaziergänge gemacht, oft auch längere Ferienzeiten auf eigenen, den Collegien gehörigen Landgütern zugebracht. Fast jedes Haus hat ein solches geräumiges Landhaus zu seinen Sommervergnügungen. So erzählt Lindenkohl von der jesuitischen Ritterakademie in Palermo; ebenso war es in Freiburg; von den anmuthigen und ergötzlichen Vacanztagen, welche die Schüler des Collegium Romanum auf einer benachbarten, dem Orden gehörigen Villa zubringen, werden uns die anziehendsten Schilderungen entworfen.

Auf die äußerliche Körper- und Gesundheitspflege wird alle Sorge verwendet: wie eine übertriebene Sorge für den Körper tadelnswerth ist, so ist eine mäßige Sorge für ihn löblich und von allen anzuwenden — sagen schon die Constitutt. In Kost, Kleidung, Wohnung und anderen Leibesbedürfnissen soll allerdings die Selbstverläugnung hervortreten; aber die Abtödtung des Körpers darf nicht übermäßig und nicht unbesonnen im Wachen, Fasten und anderen äußern Uebungen und Anstrengungen sein. Vor allem Uebermaß in leiblicher und geistiger Arbeit wird gewarnt. Die Collegien und Pensionate der Gesellschaft zeichneten sich meist aus nicht bloß durch gesunde Lage, durch Geräumigkeit und Reinlichkeit der verschiedenen Gelasse, der Schlaf-, Lehr- und Arbeitszimmer, der Krankenzimmer wie der Haushaltungsräume, sondern nicht selten sogar durch einen in die Augen fallenden, oft verschwenderischen Luxus und Reichthum der inneren und äußeren Ausstattung. Alle äußeren Lebensbedürfnisse, Kost, Kleidung, Wäsche u. dgl. werden durch ein ausreichendes, durchweg männliches Dienstpersonal aufs sorgfältigste und beste besorgt. Hinsichtlich der Kleidung der Zöglinge wird nicht bloß auf Gesundheit, Reinlichkeit und Anstand gesehen, sondern es erhält auch, zumal bei Söhnen aus vornehmeren Ständen, die Eitelkeit ihren Tribut. So trugen in Palermo (Lindenkohl a. a. O.) die Zöglinge des collegio nobile blaue Uniformen, seidene Strümpfe, kurze weiße mit Gold besetzte Beinkleider, einen dreieckigen Hut; die ausgezeichnetsten Schüler erhielten ein blaues Band, eine Lilie am blauen, oder als höchste Auszeichnung eine Lilie am rothen Band; ähnliches wird von andern Anstalten berichtet.

In allem, was dazu dient, nach außen zu imponiren, zu glänzen, sich zu empfehlen und anzulocken, war die Gesellschaft Jesu zu jeder Zeit unübertroffene Meisterin — omnia in majorem Dei gloriam!

IV. Urtheile und Resultate. In der gesammten Geschichte der Pädagogik giebt es wohl keine zweite Erscheinung, welche von den entgegengesetztesten Standpuncten aus so ganz entgegengesetzte Beurtheilungen, von den einen so enthusiastisches Lob, von den andern so ungemessenen Tadel zu erfahren hatte wie die Pädagogik der Gesellschaft Jesu. Von Protestanten wie von Katholiken, von Staats- wie von Kirchenmännern, von Gelehrten wie von der Menge ist sie gerühmt und bewundert, aber auch von den einen wie den andern ebenso oft geschmäht und verdammt worden. Unsere Darstellung, so unvollständig sie auch bei dem massenhaft vorliegenden Material und bei der uns auferlegten Kürze sein mag, wird doch wenigstens das gezeigt haben, daß beides, Lob und Tadel, Bewunderung und Verwerfung hier gleich erklärlich, ja gleichsehr begründet ist.

Viel haben sich die Freunde der Jesuiten von jeher auf das Urtheil Franz Bacons zugut gethan, der bekanntlich die Jesuitenschulen seiner Zeit musterhaft fand (vgl. d. Art. Bacon Bd. I. S. 378, wie Gelehrtenschulwesen Bd. II. S. 654). Wie die

Tridentinische Synode keine besseren Schulmänner zu empfehlen weiß als die Jesuiten („Si reperiantur Jesuitae, caeteris anteponendi sunt" Sess. XXIII. de reformatione cp. XVIII.): so lautet auch der bekannte pädagogische Rath des englischen Staatsmannes: ad paedagogicum quod attinet, brevissimum foret dictu: Consule Scholas Jesuitarum; nihil enim, quod in usum venit, his melius (de augment. Scient. lib. VII. p. 153.); ebenso sagt er in einer andern Stelle: „Quae nobilissima pars priscae disciplinae revocata est aliquatenus quasi postliminio in Jesuitarum collegiis, quorum cum intueor industriam solertiamque, tam in doctrina excolenda, quam in moribus informandis, illud occurrit Agesilai de Pharnabazo: talis cum sis, utinam noster esses!" Allein man sieht, nicht aus diesem Urtheil allein, „daß Bacon die Pädagogik nicht gerade zum Gegenstand seines besondern Nachdenkens gemacht hat." Er billigt besonders die Erziehung in den Collegien, um des hier leicht zu erzielenden Wetteifers willen; warnt vor Uebereilung im Unterricht, empfiehlt Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren, besonders gefällt ihm auch die Aufführung von Schauspielen (s. a. a. O.) — lauter Berührungspuncte seiner pädagogischen Anschauungen mit denen der Jesuiten.

Auch der andere Vater der modernen Philosophie neben Bacon, Descartes, wird als Zeuge zu Gunsten der Jesuiten angeführt: „nicht nur ist er selbst bei ihnen gebildet worden, sondern er hielt auch ihren Unterricht so hoch, daß er bei jeder Gelegenheit seine Dankbarkeit äußerte" (s. Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich S. 104). Ein äußerer Vortheil, den er an den Jesuitenschulen rühmt, ist besonders der Zusammenfluß und Austausch der verschiedenartigsten Schüler: „es giebt darin eine Menge junger Leute aus allen Winkeln Frankreichs. Sie bilden eine gewisse Mischung von Denkarten durch den Verkehr der einen mit den andern, welcher sie fast dasselbe lehrt, als wenn sie reisten, und endlich ist die Gleichheit, welche die Jesuiten unter sie bringen, indem sie die ausgezeichnetsten nicht anders behandeln als die andern, eine äußerst gute Erfindung" (lettre 90).

Viel Anfechtungen und herbe Kritiken hatte die Pädagogik des Ordens wie sein gesammtes System aber auch schon in älterer Zeit von Katholiken so gut als von Protestanten zu erfahren: so besonders von Scioppius (Schopp), der ein Hauptgegner des Ordens war, sodann in dem pseudonymen Werk: Lucii Cornelii Europaei Monarchia Solipsorum, Venedig 1645, einer bittern Satire auf den Orden, seine Verfassung, Moral, Schulwesen, Politik; sie wurde frühe bald dem Schopp, bald dem Jesuiten Inchofer aus Wien (geb. 1584, † 1648) zugeschrieben, hat aber wahrscheinlich einen Grafen Julius (Clemens) von Scotti zum Verfasser, der selbst Mitglied des Ordens gewesen, aber später ausgetreten war. Eine nicht minder herbe Kritik des Ordens, namentlich auch seiner Lehrart, enthält die ebenso berüchtigte und ebenso mysteriöse Schrift de las enfermedadas de la Compania de Jesus, erschienen 1625 zu Bordeaux in span., franz., italien. und latein. Sprache, die mit Recht oder Unrecht dem auch sonst, besonders durch seine Schrift über den Königsmord berüchtigten spanischen Jesuiten Juan Mariana (geb. 1537, † 1624) zugeschrieben wird. Hier heißt es u. a.: „In keinen Orden treten so viele treffliche Köpfe und in keinem hat man so viel Muße zum Studieren. Dennoch werden nur sehr wenige Glieder desselben tüchtige Gelehrte. Er hat keinen ausgezeichneten Prediger, keinen großen Theologen, keinen Humanisten aufzuweisen. — Daß in Spanien so große Barbarei herrscht, ist besonders dem Erziehungssystem der Jesuiten zu danken. Wüßte man, welchen großen Schaden dieses verursacht, man würde uns Jesuiten aus den Schulen jagen."

Ganz anders lautete freilich, nachdem die letztere Prophezeiung des Spaniers erfüllt war, das Urtheil eines so begeisterten Katholiken, wie des jungen Chateaubriand (génie du christianisme t. VIII. p. 199): „Das gelehrte Europa hat einen unersetzlichen Verlust in den Jesuiten erlitten. Die Erziehung hat sich seit ihrem Sturz nie mehr ganz erholt. Sie waren bei der Jugend ganz besonders beliebt. Ihre höflichen Ma-

nieren benahmen ihren Lectionen den pedantischen Ton, welcher die Kindheit anwidert. Da die meisten ihrer Professoren in der Welt gesuchte Männer der Literatur waren, so glaubten die jungen Leute mit ihnen in einer berühmten Akademie zu sein. Sie wußten unter ihren Schülern verschiedener Glücksstände eine Art von Patronat zu gründen, der den Wissenschaften zu gut kam. Diese Bande, geschlungen in dem Alter, wo sich das Herz edlen Gefühlen öffnet, lösten sich nie in der Folge und stifteten zwischen dem Fürsten und dem Mann der Literatur jene antiken und edlen Freundschaften, welche zwischen den Scipionen und den Lälius bestanden. — Naturforscher, Chemiker, Botaniker, Mathematiker, Mechaniker, Astronomen, Dichter, Geschichtschreiber, Ueberseßer, Alterthumsforscher, Journalisten — es giebt keinen einzigen Zweig der Wissenschaften, welchen die Jesuiten nicht mit Glanz gepflegt hätten."

Unter den zahlreichen enthusiastischen Lobrednern, welche der J.O. und seine Pädagogik neuerdings wieder auf katholischer Seite gefunden hat, wollen wir hier nur nennen den Verf. des oft citirten Werkes: „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan" Landshut 1833 bis 1836; sodann den Verf. eines Aufsatzes in den historisch-polit. Blättern Bd. VI. Heft 1. 3. 4.: „Ueber Jesuitenschulen und namentlich die zu Freiburg in der Schweiz". Die Jesuiten werden hier gepriesen als die Meister der Erziehung und des Unterrichts; „sie allein lassen Erziehung und Unterricht nicht auseinanderfallen, gründen beide auf das Princip der Religion, verstehen sich auf Methode, besitzen Ansehen und persönliche Würde, wissen von einem fast immer segensreichen Erfolg ihres Wirkens zu sagen." Vgl. dagegen den öfter citirten Auff. in Harleß, Zeitschr. f. Prot. u. Kirche Jahrg. 1838. Einen sehr enkomiastischen Vertheidiger und Lobredner hat die Jesuitenpädagogik auch an Buß in Freiburg gefunden (Die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte, Aufgabe und Stellung in der Gegenwart. Mainz 1853), welcher den Orden insbesondere auch in seiner Lehrthätigkeit nicht bloß gegen alle Angriffe vertheidigen, sondern ihn auch als ein Bedürfnis für unsere Zeit, als eine Nothwendigkeit für die Gegenwart, zumal in Deutschland, erweisen will.

Aber auch protestantische Schriftsteller, zumal der neueren Zeit, haben, ohne darum ihren protestantischen Standpunct zu verläugnen, dennoch die relativen Vorzüge und die verdienstlichen Leistungen der Gesellschaft Jesu gerade auf pädagogischem Gebiet bereitwilligst anerkannt und den Orden gegen ungerechte Vorurtheile in Schutz genommen. Wir nennen aus einer großen Zahl protestantischer Theologen, Pädagogen, Historiker, Publicisten u. s. w. nur beispielsweise einige solche, welche in ihrem Urtheil Licht und Schatten gleichmäßig zu vertheilen bemüht sind. Macaulay (Gesch. Englands Cap. 6) sagt, indem er die Vielseitigkeit der Talente und Thätigkeiten des Ordens zu schildern sucht: „Ehe der Orden hundert Jahre bestanden, hatte er die ganze Welt mit Denkmalen großer Thaten und Leiden für den Glauben erfüllt. Keine religiöse Gemeinschaft konnte eine Reihe so mannigfaltig ausgezeichneter Männer aufweisen; keine hatte ihre Unternehmungen über einen so weiten Raum ausgedehnt; und doch war noch in keiner eine so vollkommene Einheit im Sinn und im Handeln dagewesen. Es gab keine Gegend auf dem Erdball, kein Gebiet des wissenschaftlichen oder thätigen Lebens, wo nicht Jesuiten zu finden gewesen wären. Sie leiteten die Rathschläge von Königen, sie entzifferten lateinische Inschriften, sie beobachteten die Bewegungen der Jupitertrabanten, sie gaben ganze Bibliotheken heraus, Polemik, Casuistik, Geschichte, Abhandlungen über Optik, alcäische Oden, Ausgaben von Kirchenvätern, Madrigals, Katechismen und Schmähschriften. Die höhere Erziehung der Jugend gieng fast vollständig in ihre Hände über, und wurde von ihnen mit ausgezeichneter Tüchtigkeit geleitet. Sie scheinen genau den Punct entdeckt zu haben, bis zu welchem geistige Bildung ohne Gefahr geistiger Emancipation gebracht werden kann. Ihre Feinde selbst waren zu dem Geständnis gezwungen, daß sie in der Kunst, die jugendlichen Seelen zu behandeln und zu bilden, ihresgleichen nicht hatten. — Aber mit der dem Orden eigenen bewundernswürdigen Thatkraft, Uneigennützigkeit und Selbstaufopferung waren große Untugenden gemischt. — Anstatt dar-

auf hinzuarbeiten, die menschliche Natur zu dem edlen, durch göttliche Lehre und göttliches Beispiel gegebenen Maßstabe emporzuheben, hatte er den Maßstab erniedrigt, bis er unter der durchschnittlichen Höhe der menschlichen Natur stand (dies gilt von der jesuitischen Pädagogik wie von der jesuitischen Moral; denn hier, wenn irgendwo, bewährt sich Schleiermachers Wort, daß die Pädagogik nur die Probe für die Ethik sei). Seltsam war Gutes und Böses im Charakter dieser berühmten Brüder gemischt, und diese Mischung war das Geheimnis ihrer Riesenmacht" (auch das Geheimnis ihrer pädagogischen Erfolge). —

Ranke in seiner Geschichte der Päpste I. S. 228, wo er überhaupt eine treffliche Charakteristik des Ordens giebt, schildert diese pädagogischen Erfolge und deren Gründe folgendermaßen: „Die Jesuiten waren fürs erste systematischer (als die früheren Lehrer): sie theilten die Schüler in Classen. Von den ersten Anfangsgründen führte die Unterweisung in einem und demselben Geist bis zur obersten Stufe. Sie beaufsichtigten auch die Sitten und bildeten wohlerzogene Leute. Sie waren von der Staatsgewalt begünstigt. Endlich sie gaben ihren Unterricht umsonst. — Dies mußte ihnen unendlich förderlich sein, zumal da sie wirklich mit ebensoviel Erfolg wie Eifer unterrichteten. — Die Jesuiten mochten gelehrt und in ihrer Art fromm sein; aber niemand wird sagen, daß ihre Wissenschaft auf einem freien Schwung des Geistes beruhte, daß ihre Frömmigkeit von der Tiefe und Ingenuität eines einfachen Gemüths ausgegangen sei. Sie sind gelehrt genug, um Vertrauen zu erwecken, um Ruf zu haben, Schüler zu bilden und festzuhalten: — weiter streben sie nicht. Ihre Frömmigkeit hält sie nicht allein von sittlichem Tadel frei, sie ist positiv, auffallend und um so unzweifelhafter. In freien, unbeschränkten, unbetretenen Bahnen bewegt sich weder ihre Pietät noch ihre Lehre. Doch hat sie etwas, was sie vorzugsweise unterscheidet — sie hat Methode. Es ist alles berechnet, denn es hat alles seinen Zweck. — Sie waren fleißig und phantastisch, weltklug und voll Enthusiasmus, anständige Leute, denen man sich gern näherte; ohne persönliches Interesse, einer beförderte den andern. Kein Wunder, daß es ihnen gelang!"

Stahl in seinen Vorträgen über den Protestantismus als politisches Princip (Berlin 1853. V. Vortrag S. 94 ff.) bezeichnet als „Wesen des Jesuitismus, als den innersten Brennpunct seines Lebens die Reaction des katholischen Geistes gegen den Protestantismus" und will hieraus seine Lichtseiten wie seine Schattenseiten ableiten. „Dieses Aufbieten aller menschlichen Energie und Industrie für die eigene christliche Heiligung und für die kirchlichen Zwecke, dieses Band der Genossenschaft, diese Begeisterung für die Herrlichkeit der mittelalterlichen Kirche, — endlich unläugbar auch der positive christliche Glaube, der den Stifter erfüllte und ein mächtiger Beweggrund des Ordens ist, dazu die Richtung auf den praktischen Zweck des Volksunterrichts statt der früheren bloßen Contemplation, — dies alles giebt dem Orden jenen Schwung und jene Kraft der That und der Aufopferung, durch welche er die großen Erfolge (auch auf pädagogischem Gebiete) hatte. Er ist dadurch nicht bloß eine Macht gegenüber dem Protestantismus und dem Unglauben, sondern auch gegenüber der Erschlaffung in der katholischen Kirche selbst." (Auch gegenüber von pädagogischer Erschlaffung hat der jesuitische Eifer manchmal wohlthätig anregend gewirkt.) Auf der andern Seite hebt Stahl auch die Schattenseiten des Ordens hervor. „Diese sind: eine verderbte Sittenlehre, sei es auch nur während eines gewissen Zeitraums, ein Geist der gewaltsamen Unterdrückung, ein durchgehender Zug der Aeußerlichkeit, eine unnatürliche Ertödtung der Individualität." Damit sind in der That auch die pädagogischen Hauptsünden der Gesellschaft genannt. „Auch der Lehrplan der Jesuiten trägt den Charakter der Aeußerlichkeit. Der Unterricht hat seine feststehenden Auctoritäten, man darf nicht bloß für Theologie und Moral nicht von Thomas, sondern auch für Geschmack und Stil nicht von Cicero abweichen, die Fertigkeit des Latein gilt als höchstes Ziel und der Hebel für die Schüler ist der Ehrgeiz, innerlich betrachtet der verwerflichste, nach dem äußern Erfolg beurtheilt der mächtigste. Obwohl der Jesuitismus den Mariendienst, Ablaß

und anderes — aufs höchste betont, — so ist er doch vorzugsweise rationalistisch nach Wesen und Bildung; und wenn seine Lehranstalten, wie berichtet wird, gerade bei der ungläubigen Bevölkerung häufig Eingang finden, so daß die Väter ihnen die Kinder übergeben, ohne sich selbst zu bekehren, so erklärt sich das vielleicht aus einer inneren Verwandtschaft."

Auch L. Hahn (Unterrichtswesen in Frankreich S. 100 ff.) sucht, zunächst im Blick auf die französischen Jesuitenschulen, diese gegen ungerechte Vorwürfe in Schutz zu nehmen und dem Orden in utramque partem gerecht zu werden. „Man ist gewöhnt, den Unterricht der Jesuiten als überaus mangelhaft, oberflächlich und geisttödtend darzustellen: ich glaube, daß man ihnen im allgemeinen Unrecht thut, jedenfalls für den größten Zeitraum ihrer früheren Existenz, wo ihre Schulen in Mannigfaltigkeit des Unterrichts denen der Universität überlegen waren, in der Methode und in den Resultaten ihnen gewiß nicht nachstanden. — Sie haben nach ihrer Stiftung das Werk der Erziehung mit Eifer in die Hände genommen, und indem sie alle geistigen Kräfte der Jugend zu entwickeln strebten (?), vermeinten sie dieselbe doch durch die religiöse Unterlage streng geregelter Ceremonien und Beichtübungen, durch frömmelnde Süßlichkeit und unaufhörliche Sermone vor dem Gift religiöser Emancipation bewahren zu können. Sie haben freilich später einsehen müßen, daß sie sich getäuscht haben. — Die geistige Entwicklung, die sie fördern halfen, ist ihnen am Ende entschlüpft; dieselben großen Geister, deren Bildung sie als ihr Werk rühmen, haben die Revolution herbeiführen geholfen. — Das Ziel der Jesuiten war, in den Schulen und durch die Schulen in der Gesellschaft zu herrschen. — Dazu wandten sie den Grundsatz an, sich den Sitten und Wünschen der Menschen überall zu accommodiren. Um mit Erfolg mit den Universitäten zu wetteifern, galt es erstens, das was sie trieben, ebenso gut, besonders mit ebensoviel Glanz zu treiben, ferner aber die Fortschritte, welche das allgemeine Bewußtsein für nöthig hielt, und welche die Universitäten vernachläßigten, in den Schulen der Congregation einzuführen. — Die vorzüglichste Sorgfalt wandten aber die Jesuiten auf die Mittel, das Studium an sich selbst angenehmer zu machen. Ihre Widersacher haben gerade diese erleichternden Arbeiten zum Text vielfacher Anklagen und Declamationen über Verflachung und Entstellung der classischen Studien gemacht. Es ist jedoch wohl zu bemerken, daß wir die pädagogischen Bestrebungen jener Zeiten nicht nach den Gesichtspuncten richten dürfen, welche in unserer Zeit mehr oder weniger allgemeine Geltung gewonnen haben. Die formale Bildung des Geistes war im 16. u. 17. Jahrhundert nicht das bewußte Ziel des Schulunterrichts &c. Daß die Jesuiten mit ihrem gefälligern Unterricht ebenso hohe literarische Resultate erreichten, als die Universität mit ihrer trocken scholastischen Weise, das beweisen zur Genüge die großen Namen, welche unter den Meistern der französischen Literatur ihren Schulen Ehre machten. — Den besten Beweis für den relativen Werth des Unterrichts der Jesuiten können wir in einer einfachen Aufzählung der großen Geister finden, welche in ihren Schulen gebildet worden. So zählen sie die größten Kriegshelden, einen Condé, Bouillon, Rohan, Luxemburg, Montmorency, Villars, Broglie, die ausgezeichnetsten Prälaten Flechier, Bossuet, Fleury, Tencin, die berühmtesten Legisten, einen Lamoignon, Seguier, Argenson, Montesquieu, Molé &c., endlich in der Literatur Geister wie Descartes, Corneille, Crebillon, Fontenelle, ja selbst Molière und Voltaire unter ihre Schüler. Nicht alle diese Jesuitenzöglinge sind ihren Interessen und dem Geist ihrer Lehre treu geblieben, aber die Aufzählung beweist, welchen Beifall, welche weite Verbreitung ihr Unterricht gefunden hatte, und daß er keinen verdummenden Einfluß übte. — Geben wir den Jesuiten zu, daß sie ihren unmittelbaren Zweck, sich zu Herren der Jugenderziehung zu machen, mit Geschick und Erfolg erreicht haben; geben wir zu, daß die Mittel, die sie angewandt, theilweise dem Unterrichtswesen selbst förderlich gewesen sind, danken wir ihnen, daß sie zur Ausbildung der Pädagogik durch ihr Beispiel und durch Erweckung einer nützlichen Eifersucht beigetragen haben und dann — danken wir der Vorsehung, daß sie bei dem allem und durch das alles das höchste

Endziel ihres Strebens, die Leitung der Geister im Sinne des Katholicismus, **nicht erreicht haben.**"

Diesen verhältnismäßig günstigen Urtheilen protestantischer Schriftsteller stellen wir aber auch das eines Katholiken gegenüber, der mehr als andere in der Lage gewesen zu sein scheint, die pädagogischen Leistungen der Jesuiten aus eigener Anschauung kennen zu lernen und aus authentischen Quellen zu studieren. Der Verf. der oft citirten Schrift „Die Gymnasien Oestreichs und die Jesuiten. Leipzig 1859" faßt sein Schlußurtheil über den jesuitischen Lehrplan in folgenden Sätzen zusammen (S. 53 ff.): „Der Lehrplan der Jesuiten wird bei einer unbefangenen Betrachtung immer nur als trauriger Beweis pädagogischer Verirrung und starrsinnigen Festhaltens an veralteten Formen gelten können. Man hat ein System vor sich, welches dadurch, daß man an der dogmatisch hingestellten Codification festhielt, im Lauf der Zeiten immer weniger den Bedürfnissen und Forderungen derselben entsprechen konnte. Wir scheuen uns nicht, es auszusprechen: wenn große und bedeutende deutsche Reichsländer — in der neueren Geschichte ein Bild der Stagnation aller Bildung dargeboten haben, so erklären wir diese Erscheinung des Südens von Deutschland hauptsächlich aus dem mangelhaften Unterrichtswesen der Jesuiten. Damit wollen wir nicht behaupten, daß einzelne Mitglieder des Ordens nicht hervorragendes in der Wissenschaft geleistet hätten. Nur dankten sie das gewiß nicht ihrem Unterrichte. In dieser Beziehung muß wiederholt werden, was schon im vorigen Jahrhundert bemerkt worden ist: „nimmt man nach einer sehr mäßigen Berechnung seit der Aufnahme des Ordens bis aufs Jahr 1774 in allem nur 150,000 Jesuiten an, so darf man sich eben nicht wundern, daß unter einer so großen Anzahl von Gelehrten von Profession 15—20 gute Lateiner waren." Aber im allgemeinen reducirt sich doch auf ein sehr geringes Maß, was die Jesuiten geleistet haben. Eben in der Philologie ist kaum ein einziges Werk von ihnen zu nennen, welches auf den Fortgang der Wissenschaft irgend einen entscheidenden Einfluß gewonnen hätte. Selbst in den historischen Wissenschaften, wegen deren sie am meisten gelobt werden, mußten sie ihre Segel vor den Benedictinern von St. Maur streichen. Die Gedankenleere, auf welche ihre Gymnasien berechnet waren, haftete doch den meisten das ganze Leben hindurch an. Es ist zuweilen eine Armuth von Gedanken in ihren Werken, die grell von dem Fleiße absticht, mit welchem ihre Sammlungen angelegt waren." Und Seite 75: „Es mag sein, daß eine aus Romanen geschöpfte Furcht vor dem Jesuitismus (oder eine aus noch unreineren Quellen stammende Bewunderung desselben) die Thätigkeit desselben geheim und mystisch erscheinen läßt, während sie doch ganz klar vor den Augen des sehenden Menschen liegt. Die zahlreichen Quellen, welche wir über die Thätigkeit der Jesuiten auf dem Gebiete des Unterrichts untersucht haben, gestatten es offen auszusprechen, daß ihr ganzes System nicht bloß veraltet, sondern auch im Wesen verkehrt ist und keinerlei innere Lebenskraft besitzt. Indem nun dasselbe gewaltsam und durch künstliche Mittel erhalten wird, ist Staat und Kirche in gleicher Weise gefährdet, da es Menschen erzieht, die ihre Zeit nicht verstehen können und nichts von dem gelernt haben, was den Bedürfnissen derselben entspräche."

Diese wenigen, von den verschiedensten Standpuncten ausgehenden Beurtheilungen der jesuitischen Pädagogik, denen wir aus der massenhaften einschlägigen Literatur leicht noch hundert andere Stimmen pro et contra anreihen könnten, mögen genügen, um theils unsere Darstellung zu vervollständigen, theils unser eigenes Gesammturtheil vorzubereiten. Dieses können wir um so kürzer zusammenfassen, da ja alle Prämissen für dasselbe in dem Bisherigen so vollständig, als es uns innerhalb des gegebenen Raumes möglich war, bereits gegeben sind.

Schöpferisch, originell, productiv ist der Jesuitenorden auf keinem Gebiete gewesen: auch nicht auf dem Gebiet der Pädagogik. Es ist keine neue schöpferische Idee, die seinem Wirken zu Grunde liegt, kein positives Princip, das er vertritt, nicht einmal eine neue bessere Methode, die er erfunden hätte. Sein Ausgangspunct, sein Lebenselement ist

wesentlich die Negation, die Reaction, die allseitige Gegenwirkung gegen die Principien der Reformation, der mit materiellen und geistigen Waffen geführte Kampf gegen die evangelische Wahrheit und Freiheit, die Restauration des mittelalterlichen Auctoritätsprincipes, des päpstlichen Hierarchismus. Der Wahrheit, die da frei macht, stellt er die Disciplin gegenüber, die da knechtet. Ihre pädagogische Weisheit, wie sie am Ende des 16. Jahrhunderts in der ratio studiorum codificirt und fortan als Inbegriff aller Erziehungskunst bis auf unsere Tage angepriesen und angestaunt wurde, haben die Väter der Gesellschaft nicht selbst erfunden, sondern sie haben lediglich theils an die mittelalterliche Lehrmethode, an den Stufengang des Triviums Grammatik, Rhetorik, Dialektik sich angeschlossen, theils aus dem humanistischen und protestantischen Schulwesen des 16. Jahrhunderts mit kluger Auswahl aufgenommen, was ihnen zweckdienlich schien. Daher die vielfachen Berührungen des jesuitischen Schulplans mit den Ideen und Einrichtungen von Sturm und Trotzendorf u. a.: Organisation der Schulen, Lehrbücher, Lehrgang, Ideal der Gelehrsamkeit, vorherrschender Formalismus, einseitige Werthlegung auf das Latein, auch manche Einzelheiten, wie das System der Monitoren, die Schuldramen und vieles andere stimmt sehr überein; dennoch ist — wie Raumer sagt — eine Jesuitenschule von Sturms Gymnasium so verschieden als ein Jesuit von einem Protestanten." Sturm selbst erkennt diese große Verwandtschaft der jesuitischen Pädagogik mit der seinigen an und ist um so mehr geneigt, ihr bedingungsweises Lob zu ertheilen; er findet die jesuitische Methode von der seinigen so wenig abweichend, „daß es scheint, als hätten sie aus unserer Quelle geschöpft."

Das Eigenthümliche des Jesuitismus besteht also wesentlich in der Art und Weise, wie er die vorgefundene Methode sich angeeignet und sie mit dem besonderen Geist seines Institutes durchdrungen, in dem Geschick, womit er sie seinen kirchlich- und politisch-reactionären Zwecken angepaßt, in der Consequenz, womit er sie bis ins einzelnste ausgebildet, in der Energie und der Hingebung, womit er sie gehandhabt, in dem Eifer und der Klugheit, womit er sie und durch dieselbe sich selbst in immer weiteren Kreisen zur Herrschaft gebracht, in der unerschütterlichen Beharrlichkeit und Zähigkeit, womit er sie Jahrhunderte lang, gegenüber von den verschiedenartigsten Stimmungen und Forderungen der Zeiten und Völker, festgehalten hat.

Es ist eine Reihe der verschiedensten pädagogischen Vorzüge und Verdienste, die der Orden sich selbst und die seine Lobredner ihm nachrühmen: die innige Verbindung von Erziehung und Unterricht, die Begründung beider auf das Princip der Religion, die Einheit und Stetigkeit der Lehrmethode wie der gesammten pädagogischen Praxis, die Concentration des Unterrichts, die zweckmäßige Vertheilung der Lehrfächer, die übersichtliche und gleichmäßige Abstufung der verschiedenen Classen, die sorgfältige Vermeidung jedes Uebermaßes geistiger Arbeit für Lehrer und Schüler, die fleißige Uebung des Gedächtnisses und der mündlichen wie schriftlichen Sprachfertigkeit (im Gebrauch der lateinischen Sprache), die sorgfältige Beachtung alles dessen, was zum äußern Benehmen und Wohlbefinden der Zöglinge gehört, die Ordnung und Reinlichkeit und der ganze äußere Comfort, der in ihren Schul- und Erziehungshäusern herrscht, die Wohlfeilheit ihrer Anstalten und Unentgeltlichkeit des Unterrichts, — das alles und vieles andere noch wird zur Empfehlung der jesuitischen Lehr- und Erziehungsanstalten und zur Herbeilockung von Schülern und Zöglingen in dieselben immer und immer wieder laut ausposaunt und zur Schau getragen. Leider stehen so manche dieser pädagogischen Trefflichkeiten nur auf dem Programm und leider werden diese Vorzüge von weit größeren pädagogischen Fehlern und Sünden reichlich aufgewogen. Wir haben jene Einseitigkeit, Oberflächlichkeit und Geistlosigkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode, jenes mechanische geisttödtende Dressiren und Exerciren, jenes zähe Festhalten an veralteten Standpuncten, Lehrmethoden und Lehrmitteln, jenes abscheuliche Stimuliren der Aemulation u. s. w., wir haben insbesondere die Scheinfrömmigkeit und Scheinmoral, wozu der Jesuitismus erzieht, im obigen schon genugsam charakterisirt. Immerhin ist zuzugeben, daß der Je-

suitenorden in manchen Stücken, in manchen seiner Glieder und Anstalten, zumal in der Zeit seiner größten Blüte und Ausbreitung eine pädagogische Virtuosität bewiesen hat, die ihn vor andern gleichzeitigen Lehranstalten zumal katholischer Länder rühmlich auszeichnete und die in der That alle Bewunderung verdienen würde, wenn es möglich wäre, von dem Geist abzusehen, der den ganzen Orden beseelt und seine ganze Wirksamkeit beherrscht, — wenn es möglich wäre abzusehen von der einen pädagogischen Haupt- und Todsünde, daß in diesem System Erziehung und Unterricht, ja daß der einzelne Mensch und Christ selbst hier nicht als Selbstzweck geachtet, sondern mit bewußter Absichtlichkeit herabgesetzt wird zum bloßen Mittel für äußerliche weltliche Zwecke, für die Förderung der Ordens- und Papstherrschaft. Die Macht und Herrlichkeit des Ordens selbst, dieser monarchia solipsorum, wie jene Spottschrift des 17. Jahrhunderts ihn treffend genannt hat, ist der glühende Moloch, dem die jesuitische Pädagogik ihre Zöglinge zum Opfer bringt.

Allerdings kann die jesuitische Erziehung, formell betrachtet, als höchster Triumph der Pädagogik gepriesen werden, sofern sie den Beweis nicht bloß an einzelnen Individuen, sondern an ganzen Völkern und Generationen geliefert hat, wie es durch systematische Anwendung eines gewissen erzieherischen Mechanismus möglich ist, Willen und Verstand eines Menschen bis zur Vernichtung der eigenen Persönlichkeit, bis zur Willenlosigkeit und zum Verzicht auf alles eigene Denken zu bilden und zu beugen, so daß er einem fremden Willen dient wie ein Stock der Hand, die ihn führt, ja — mit dem bekannten Lieblingsbild des Ordens — perinde ac cadaver. Ja, wenn das der Pädagogik höchstes Kunststück ist, nicht durch die Wahrheit den innern Menschen frei zu machen, sondern durch den Schein der Wahrheit ihn zu knechten, — nicht durch Erziehung dem Gottesgeist und Gottesebenbild im Menschen zur Geburt und zum Leben zu verhelfen, sondern durch einen klug berechneten Mechanismus der Abrichtung den inneren Menschen zu tödten, um ihm dann das Scheinleben einer Drahtpuppe oder eines galvanisirten Cadavers zu verleihen, — dann sind die Jesuiten in der That, wofür ihre Freunde sie ausgeben und wofür der gebildete und ungebildete Pöbel vielfach halb mit Bewunderung, halb mit einem gewissen Gruseln sie angestaunt hat — Meister in der Erziehungskunst.

Es ist gewiß richtig, was der Verf. der Schrift über die östreichischen Gymnasien S. 75 sagt, daß eine aus Romanen, überhaupt aus oberflächlicher Kenntnis geschöpfte Furcht vor dem Jesuitismus die Thätigkeit desselben, insbesondere auch seine pädagogische Wirksamkeit, als geheim und mystisch erscheinen läßt. Mag aber auch vieles von ihrem pädagogischen Treiben mit geheimnißvollem Dunkel bedeckt sein, in der Hauptsache liegt doch ihre Methode — und es liegen ihre Resultate klar vor Augen.

Und welches sind denn diese Erziehungsresultate? — Auf diese pflegt ja der Orden selbst sammt seinen Lobrednern triumphirend hinzuweisen. Man spricht von der großen Zahl von Gelehrten aller Branchen, von all den Staats-, Kriegs- und Kirchenmännern u. s. w., welche seit drei Jahrhunderten aus den Schulen des Ordens hervorgegangen oder selbst als Mitglieder ihm angehört haben. Man hat ausführliche Namensverzeichnisse entworfen von solchen jesuitischen Berühmtheiten aus allen Gebieten menschlichen Wissens und Lebens (s. z. B. Buß a. a. O. S. 1570 ff. Crétineau-Joly t. IV. Chap. IV. t. VI. Chap. VIII.). Eine eigene Literargeschichte des Ordens wurde schon 1602 von Ribadaneira begonnen, später von P. Alegambe, Sotvello, Caballero fortgesetzt; in neuester Zeit haben die beiden Belgier, Augustin und Alois de Backer, eine sehr umfassende Bibliographie des Jesuitenordens herausgegeben (Liège 1853 ff. 5 Bde.). Ein enthusiastischer Verehrer der Jesuiten hat sogar gemeint: „wenn sämmtliche Bücher der Welt untergehen und nur diejenigen übrig bleiben würden, welche von Jesuiten verfaßt sind, so würde man doch in der ganzen Republik der Literatur kaum irgend eine Lücke finden" (!). Nun ja, geschrieben hat der Orden unermeßlich viel, geleistet aber für die Wissenschaft unendlich wenig. In Wahrheit kann man bei einem unbefangenen Blick auf die wissenschaftlichen Leistungen und literarischen Berühmtheiten des Ordens nur dem Urtheil Leibnizens beistimmen, der einmal äußert: le nombre des vrais savants

parmi eux est très petit. Wenn man sich über irgend etwas wundern kann, so ist es nur die unverhältnismäßig kleine Zahl wirklich ausgezeichneter, und besonders selbständig denkender und forschender Geister, welche dem Orden angehört haben oder ihre Bildung dem Orden verdanken, — ein Misverhältnis, das um so größer erscheint, wenn man bedenkt, welche Massen von jungen Leuten aus allen Ständen und Völkern der Orden im Lauf von drei Jahrhunderten in seinen Anstalten gebildet und welche günstige Gelegenheit nicht nur, sondern auch welche Virtuosität er darin besessen hat, die fähigsten Köpfe für sich auszuwählen. Wenn der Orden unter den mehreren Hunderttausenden, die ihm als Glieder oder Schüler angehörten, einige gute Latinisten und Philologen, einige ausgezeichnete Theologen und Prediger, Philosophen, Mathematiker und Physiker, Historiker, Dichter und Schriftsteller aufzuweisen hat, — was will das heißen? Für die Trefflichkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode beweist das ebensowenig, als es für oder gegen ihre Erziehungskunst beweist, daß auch Molière, Rousseau und Voltaire Jesuitenschüler gewesen sind. Gewiß sind, wenn hier auf Zahlen und Namen irgend etwas ankäme, aus den paar Klosterschulen des kleinen protestantischen Württembergs oder von den protestantischen Universitäten Deutschlands im Lauf der drei letzten Jahrhunderte verhältnismäßig weit mehr tüchtige Gelehrte oder ausgezeichnete Männer aller Art ausgegangen als aus allen Jesuitenschulen der Welt (s. d. Art. Klosterschulen).

Sehen wir aber auf die jesuitischen Erziehungsresultate im großen und ganzen, so könnte nur eine vollständige Culturgeschichte der drei letzten Jahrhunderte, besonders der romanischen Völker und gewisser deutscher Stämme, zeigen, welchen tiefgreifenden Einfluß die jesuitische Pädagogik auf die geistigen und sittlichen, politischen und kirchlichen, socialen und ökonomischen Zustände derselben gehabt, wie insbesondere jenes haltlose Hin- und Hertaumeln zwischen Revolution und Reaction, zwischen toller Anarchie und sich selbst wegwerfendem Servilismus, zwischen atheistischer Aufklärerei und bigotter Devotion, zwischen apathischer Indolenz und fanatischer Erregtheit mit den willenschwächenden und begriffverwirrenden Einwirkungen jesuitischer Moral und Pädagogik zusammenhängt. Jeder unparteiische Beurtheiler wird gerne anerkennen (vgl. Wiskemann, Lehre und Praxis der Jes. S. 55), „daß die Jesuiten, insonderheit auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts, mit neuen größeren Kräften, mit größerem Eifer und Geschick gearbeitet haben, als die Kirche vorher; wir werden insbesondere gern anerkennen, daß der Orden wahrhaft fromme und aufopferungsfähige — auch wahrhaft gelehrte und wissenschaftlich tüchtige Männer erzogen hat; aber das kann nicht von dem Orden im allgemeinen gesagt werden, denn was sind die endlichen Früchte gewesen, die an dem von den Jesuiten gepflanzten Baum zum Vorschein kamen? Aberglauben, Unglauben, Fanatismus, Unwissenheit, Unduldsamkeit und ein Werkdienst, der kaum seinesgleichen hat. Daß wir nicht zu viel sagen, beweist der klägliche Zustand der katholischen Länder, wo die Jesuiten mehrere Jahrhunderte lang fast ausschließlich die Herrschaft gehabt und wo sie jetzt wieder seit 40 Jahren gewirkt haben."

In Summa: Die jesuitische Pädagogik enthält, formell betrachtet, als kluge und consequente Anwendung pädagogischer Technik zu Erreichung kirchlich-politischer Zwecke, im einzelnen manches, was Anerkennung verdient, materiell betrachtet aber, und vom Standpunct der Humanität wie des Christenthums aus beurtheilt, ist sie nach ihren Principien, Tendenzen, Methoden und Resultaten schlechthin verwerflich, — die größte Versündigung am Geiste der Menschheit wie am Namen des Christenthums, welche die Geschichte der Pädagogik kennt.

Literatur: Eine vollständige und erschöpfende Bearbeitung des jesuitischen Schulwesens giebt es nicht; die neueste s. in K. Schmidts Geschichte der Pädagogik. Bd. III. Cöthen 1861. S. 194—211. Von den zahllosen Darstellungen der Geschichte und der Einrichtungen des Ordens im allgemeinen nennen wir außer dem bereits Angeführten nur noch einiges wenige. Die officielle, im Auftrag des Ordens selbst abgefaßte Ordensgeschichte ist die jedoch nur von 1540—1625 reichende Historia Societatis Jesu auct.

Orlandino, Sacchino, Juvencio, Cordara. Antwerpen 1620—1750. Neuere Darstellungen sind Wolf, allg. Geschichte der J. 1789 u. 1803. 4 B.; Spittler, über Gesch. u. Verf. der J. 1817; Jordan, die Jesuiten und der Jesuitismus 1839; Ellendorf, die Moral und Politik der J. 1840; Crétineau-Joly, histoire religieuse, politique et litéraire de la compagnie de Jésus. Paris, 1844 ff. 6 B.; Sugenheim, Gesch. der Jesuiten in Deutschland 1847. 2 B.; Buß, die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte 2c. 1854; Orelli, Wesen des Jesuitenordens 1846; Bode, das Innere der Gesellschaft Jesu. Leipzig, 1847. 2. Aufl.; Wiskemann, die Lehre und Praxis der Jesuiten 1858; G. Köberle, Aufzeichnungen eines Jesuitenzöglings im deutschen Collegium zu Rom. Leipzg., 1846. Besonders aber vgl. man Steitz in Herzogs Real-Encykl. VI. 524 ff. **Wagenmann.**

Joseph II. Bei den raschen und durchgreifenden Reformen, welche Joseph II. auf allen Gebieten des Staatslebens unternommen hat, sind die im Unterrichtswesen versuchten von besonderer Wichtigkeit geworden. Wir versuchen sie in möglichst gedrängter Weise unsern Lesern darzustellen.

Dabei ist aber freilich nicht zu vermeiden, daß wir auf dasjenige zurückgehen, was bereits unter Maria Theresia nach dieser Seite hin geschehen ist. Die große Kaiserin hat ja überhaupt in mehr als einer Beziehung ihrem energischen Sohne vorgearbeitet, und wie sie durchdrungen von dem Bewußtsein, daß der Staatsgewalt in allen Dingen eine durchgreifende Entscheidung zustehe, den Ansprüchen der Kirche, deren Unduldsamkeit sie theilte, wo es um Protestanten und Juden sich handelte, ohne Schonung entgegengetreten ist, wenn dieselben ihre Machtvollkommenheit beeinträchtigten, so hat namentlich bei den neuen Einrichtungen im Schulwesen die Macht der Kirche durch den Willen der Kaiserin immer größere Einbußen erlitten, bis die Kirchenschulen fast durchaus in Staatsschulen sich verwandelt hatten, und die gesammte Leitung des Unterrichts in die Hände der Regierung übergegangen war. Nachdem man fast ein Menschenalter in solcher Art vorgegangen war, erfolgte als abschließender Act die Aufhebung des Jesuitenordens, welche die Kaiserin, wenn auch mit widerstrebendem Herzen, aus Rücksicht auf das Staatsinteresse als zweckmäßig auch in ihren Reichen vollziehen ließ.

Die Neigung der Kaiserin zu umfassenderen Schulreformen tritt schon in den beiden ersten Jahrzehnten ihrer Regierung stark hervor. Der alles bestimmende Grundsatz war schon jetzt, daß der Staat unbeschränkter Herr im Hause sein müße und für die auf allen Gebieten des Lebens nothwendigen Verbesserungen eine gründliche Umgestaltung des Unterrichtswesens die wichtigste Vorbedingung sei, diese Umgestaltung aber im Interesse des Staats allein der Staat durchzuführen vermöge. Höchst einflußreich wurde nun bei diesen Bestrebungen Gerhard van Swieten, ein Niederländer, der, nach ruhmvoller Wirksamkeit an der Hochschule seiner Vaterstadt Leyden, im J. 1745 als kaiserlicher Leibarzt, Präfect der Hofbibliothek und medicinischer Professor nach Wien berufen worden war und bald das volle Vertrauen der Kaiserin gewonnen hatte. Unter seinem Einflusse erfuhr zunächst das höhere Unterrichtswesen eine Reihe wohlthätiger Reformen. Wie er im J. 1749 eine gründliche Erneuerung der medicinischen Studien erwirkte (vgl. d'Elvert, Geschichte der Heil- und Humanitätsanstalten in Mähren und österr. Schlesien S. 157 f.), so hatte er schon 1747 die „Neue Studienmethode in den Humanitäts- und philosophischen Studien an der Prager Universität" in Wirksamkeit gesetzt und die gleichzeitige Einführung derselben in der ganzen böhmischen Jesuitenprovinz, gleich nachher auch in den Schulen der Piaristen, veranlaßt. Man drang darin auf fleißige Betreibung des Griechischen und der (deutschen oder böhmischen) Muttersprache, auf Beschränkung der Ferien und des endlosen Dictirens wie der scholastischen Subtilitäten; man forderte Mathematik und Experimentalphysik; man zog das Naturrecht zur juristischen Facultät, da die Jesuiten nach ihrem eigenen Geständnis von diesem Systeme sich keinen rechten Begriff machen konnten 2c. Weitere Reformen der humanistischen, philosophischen und theologischen Studien brachte das J. 1752. Es

sollten in den sechs Humanitätsclassen nicht junge Magister, sondern erfahrene Patres als Professoren angestellt werden; für die aufzunehmenden Schüler wurden strenge Prüfungen und sonst halbjährliche Examina verlangt; die Jugend sollte nicht ferner mit unnützem Auswendiglernen beschwert, sondern vielmehr in der Muttersprache und „einer netten und orthographen Schreibart" unterwiesen werden; für den lateinischen Unterricht sollte zunächst eine Grammatik in deutscher Sprache, „nach dem guten Beispiele der Grammatica Marchica", zur Anwendung kommen; man drang auch auf Geographie und Arithmetik; die griechische Sprache wurde nachdrücklich empfohlen. Derselbe Geist ordnete auch das philosophische und das theologische Studium. Die Gesellschaft Jesu, welche derzeit die Studien besorge, sollte alle Anordnungen ohne weitere Rückfragen, Bedenken und berichtliche Anzeige unfehlbar sogleich vollziehen; die etwa widerspenstigen Professoren bedrohte strengste Ahndung. Zur Leitung und Beaufsichtigung der Studien in allen Erbländern wurde (3. Juni 1760) eine Hofcommission in Wien bestellt, an deren Spitze Gerhard van Swieten trat.

Unstreitig war van Swieten der gefährlichste Gegner der Jesuiten; der Aufhebung ihres Ordens sah er „mit patriotischer Ungeduld" entgegen. Aber auch hohe Prälaten, wie der Cardinal, Erzbischof Graf Migazzi in Wien und der Hradischer Prälat Waczlawik, zeigten sich ihnen abgeneigt; die anderen Orden aber hielten alte Eifersucht fest. Die Kaiserin selbst, die ihnen noch 1747 ihre Lieblingsstiftung, die theresianische Ritterakademie, übergeben hatte, konnte sich nicht lange darüber täuschen, daß auch hier alles im Sinne und Interesse des Ordens geleitet werde (vgl. Franz von Scheyb in einem Briefe an Gottsched vom 24. Dec. 1749 in Danzels Gottsched S. 308). Sie blickte dann wohl zu Zeiten wieder voll Respect zu den klugen Vätern auf, betrachtete mit Theilnahme die eifrige Thätigkeit des Jesuiten Parhamer für die Bildung des Volks und für das große Waisenhaus in Wien, wohnte gelegentlich den prunkvollen Schaustellungen bei, welche die Jesuiten in alter Weise noch immer anzustellen liebten; aber sie hatte wenig Neigung, der immer heftiger werdenden Agitation gegen den Orden sich entgegenzustellen, und um so weniger, da dieser in merkwürdiger Unbehülflichkeit dem, was die Zeit so ungestüm verlangte, fast jede ernstere Rücksicht versagte. Er war schon großentheils aus seiner Machtstellung verdrängt, als das Todesurtheil über ihn gesprochen wurde, das die Kaiserin wohl immer noch mit innerem Widerstreben bestätigte. Gerhard van Swieten hatte es nicht erlebt († 18. Juli 1772).

Das eingezogene Vermögen des Ordens (2,351,285 fl.) wurde dem Studienwesen bestimmt und in Verbindung mit allen öffentlichen Unterrichtsstiftungen unter eine besondere Verwaltung gestellt. Das ganze Unterrichtswesen kam jetzt unter die unmittelbare Leitung der Staatsregierung, für welche eine von der Kaiserin direct abhängige Studiencommission unter dem Vorsitze des Freiherrn von Qualtenberg eintrat. Sie hatte eine unermeßliche Aufgabe vor sich. Die Kaiserin wollte durch und durch geholfen, wollte ein vollständiges Staatsschulwesen organisirt sehen. Da mußten auch die seit einigen Jahren sehr lebhaft betriebenen Arbeiten für Begründung eines wahren Volksschulwesens zu einem Abschluß gebracht und unter so vielerlei Nationen und Bildungsverhältnissen ein Princip energisch und beharrlich durchgeführt werden. Die Kaiserin wollte aber, daß jedem Unterthan nach seinem Stande und Berufe der nöthige Unterricht ertheilt, daß überall taugliche Lehrer angestellt und nachgezogen, daß eine gleichförmige, vollständige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung getroffen und über alle Unterrichtszweige, die deutschen Land- und Stadtschulen, die Gymnasien, Klosterstudien, Priesterhäuser, Akademieen und Universitäten, ausgedehnt werden, endlich eine in Wien zu errichtende Akademie der Wissenschaften den Schlußstein des mächtigen Baues bilden sollte.

Was nun das Volksschulwesen anlangt, so war freilich schon seit dem J. 1769, wo der treffliche Fürstbischof von Passau, Leopold Ernst von Firmian, die ersten ener-

gischen Anregungen gab, sehr vieles vorbereitet worden; der Staatsrath hatte ein kräftiges Vorgehen und Ausdehnung der empfohlenen Maßregeln auf alle Erbländer beantragt; die Vorschläge, welche die eigens niedergesetzte Schulcommission zu machen hatte, waren von der Kaiserin mit größter Bereitwilligkeit schon am 3. November 1770 genehmigt worden, worauf man am 2. Januar 1771 die Wiener Normalschule (mit dem Director Joseph Meßmer) eröffnet, der Schulcommission ein Privilegium für den Verlag von Schulbüchern zugestanden, die Einführung des Sagan'schen Katechismus (unter lebhafter Förderung des Cardinal-Erzbischofs Migazzi) betrieben und, bei der Zähigkeit des Klerus und der Brüderschaften, mit großem Eifer auf Beschaffung von Mitteln zu Erweiterung der Schulfonds hingearbeitet hatte; auch hatten weit umher die Schulreformen begonnen, in Wien und Oesterreich, in Steiermark, Schlesien, Kroatien, Siebenbürgen, in der Militärgrenze, in Mähren und Krain, mit besonderem Erfolge aber in Böhmen, wo der Pfarrer Ferdinand Kindermann zu Kaplitz den Mittelpunct der Bestrebungen bildete; in unmittelbarer Nähe der Kaiserin war es seit dem Aug. 1770, wo der Graf von Pergen einen ganz selbständigen Schulplan vorgelegt hatte, zu den lebhaftesten Verhandlungen gekommen, bei denen die Forderung des Urhebers, daß aus dem Staatsschulwesen die Ordensgeistlichen durchaus verdrängt werden müßten, die Kernfrage bildete. Daß Pergen dem besonnenen Freiherrn von Qualtenberg gegenüber nicht durchgedrungen war, — und gegen Pergen hatte auch Kaiser Joseph sich erklärt, der in diesen Dingen sonst noch in vorsichtiger Neutralität sich zu halten schien, — hatte freilich die Jesuiten nicht retten können, und nach ihrem Sturze war gerade Qualtenberg der entschiedenste Förderer der Neuerungen, auch im Volksschulwesen. Zunächst wurde nun der bisherige Normalschullehrer P. Gruber mit der Entwerfung eines Normal- und resp. Hauptschulplans beauftragt, der auch im April 1774 bereits vorgelegt werden konnte. Aber unerwartet berief die Kaiserin jetzt den Abt von Sagan Felbiger (s. d. Art.), welcher bereits am 1. Mai 1774 eintraf und nun sofort die umfassendste Thätigkeit entwickelte. Was derselbe für das Volksschulwesen Oesterreichs gethan, hat in der Kürze der ihm gewidmete Artikel dargestellt; die reichsten Mittheilungen bietet jetzt das großartige Werk von Jos. Alex., Freiherrn von Helfert: Die österreichische Volksschule, dessen erster Band (Prag 1860, 679 S. gr. 8.) die „Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia" behandelt. Vgl. noch Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens. Bd. I. S. 105 ff.

Im höheren Unterrichtswesen war durch Verdrängung der Jesuiten eine schwer auszufüllende Lücke entstanden. Die vollständigen Jesuitengymnasien (mit 6 Classen) wurden zunächst durch die bisherigen Lehrer fortgeführt; die kleineren Jesuitenschulen zog man ein. Wo man Jesuiten nicht mehr haben konnte oder mochte, halfen Weltpriester, Dominicaner, Augustiner, Piaristen aus. Für die Organisation der Gymnasien kamen verschiedene Vorschläge zur Verhandlung. Nach dem Hofrathe Adam Franz von Kollar sollte das Griechische Grundlage des Unterrichts werden. Der Hofrath Martini wollte den Unterricht auf das Studium der Geschichte gründen und das Fachsystem zur Anwendung bringen. Den Sieg erhielt der Plan des Piaristen Gratian Marx mit dem Schuljahr 1777: Grundlage lateinische Sprache und Literatur, sodann aber auch das Griechische, Mathematik, Geographie und Geschichte in ziemlicher Ausdehnung; fünf Classen, fünf Hauptlehrer. P. Gratian wurde Referent der Studien-Hofcommission mit dem gewichtigen Titel: Director humaniorum. Von ihm kamen dann auch die neuen Schulbücher, die sich im wesentlichen bis zum Sturmjahre 1848 behaupteten, wie überhaupt die Grundzüge seines Planes bis eben dahin sich erhielten.

Als Maria Theresia im J. 1780 starb, war jedenfalls schon Großes erreicht: „das größte und entschiedenste Verdienst der neuen Schulverfassung aber, das alle anderen in sich aufnahm und überragte, lag darin, daß die Anfänge allgemeiner Volksbildung über alle Erblande verbreitet, bis an die äußersten Marken des Reiches getra-

gen wurden" (v. Helfert S. 581). Und wie hatte sie selbst überall angeregt, aufgemuntert, mitgearbeitet und nachgeholfen! Wie hatte sie, die Mutter so vieler Millionen, oft auch um das Kleinste und Einzelnste sich gesorgt und gemüht, wie oft hatte sie Schulen und Waisenhäuser besucht, mit Kindern und Lehrern sich unterhalten, erfreuende Gaben ausgetheilt, während ihr ernster Blick doch zugleich einen weiten Länderkreis überschaute! Eine der höchsten Bewunderung und der innigsten Liebe werthe Frau!

Es liegt nun darin doch etwas recht tragisches, daß der große Sohn und Erbe, Kaiser Joseph, neben der hochherzigen Mutter bei den auf die Schulreformen gerichteten Bemühungen eine eingreifendere Thätigkeit sich versagen mußte und zuletzt mit der Mutter auf einem Gebiete, wo er herrschte, in wenig verhüllten Zwiespalt gerieth. Die Kaiserin hatte, erfreut über die guten Erfolge, welche die besonders in Böhmen für die zahlreichen Soldatenkinder eingerichteten Regiments- und Kasernenschulen gezeigt hatten, auch in Wien nach einem von Felbiger entworfenen Plane solche Soldatenschulen einzurichten befohlen, und es sollte dann diese Einrichtung auch durch die anderen Länder sich verbreiten. Mit gewohntem Eifer war die dem Tode schon nahe Kaiserin auf die ihr so zweckmäßig erscheinende Sache eingegangen; Joseph aber, ohnehin gegen den zuweilen eigenmächtigen Felbiger in übler Stimmung, hielt schroff an seiner Ansicht fest, daß die Soldatenkinder in den Ortsschulen unterrichtet werden müßten, und verwarf Felbigers Vorschläge als ungereimt und unanwendbar. Da Maria Theresia eine Bestreitung ihres einmal ausgesprochenen Willens nicht zu dulden pflegte, schien in der That ein harter Kampf zwischen Mutter und Sohn kaum zu vermeiden; da trat schlichtend der Tod dazwischen. Und zu den ersten Entschließungen des frei gewordenen Kaisers gehörte es nun, daß die Errichtung eigener Soldatenschulen in Kasernen und Städten zurückgewiesen, die in Wien bereits errichteten Anstalten dieser Art aufgehoben, die an der Normalschule für dieselben unterrichteten Soldatenlehrer zu den Schulen in den Invalidenhäusern, in der Militärgrenze ꝛc. geschickt wurden, wogegen die früher schon bestandenen Einrichtungen in Bezug auf Benutzung der Ortsschulen durch Soldatenkinder wieder in Kraft traten, mit der Ergänzung, daß diese Kinder allen andern bürgerlichen Kindern ohne Ausnahme gleich gehalten, übrigens aber, „als die wahren Armen des Staats", mit Schulbüchern gratis versehen werden sollten. — Daß Felbiger bald nach dem Beginne der neuen Regierung, die für seine ganz unzweifelhaften Verdienste kein Auge zu haben schien, zurückgestellt wurde, ist bekannt.

Als Joseph II. in der vollsten Kraft des männlichen Alters sein selbständiges Regiment begann, war ihm auf allen Gebieten des Staatslebens durch die Weisheit der Mutter trefflich vorgearbeitet. Am meisten auf dem Gebiete des Schulwesens. Noch aber war viel Großes zu vollbringen, und die weitesten Kreise knüpften an sein Walten die freudigsten Hoffnungen. Wir wissen ja, wie auch das nach durchgreifenden Reformen in dunkler Sehnsucht verlangende Deutschland seine Blicke auf das glanzvoll aufgehende Gestirn richtete und von dem Kaiser die Verwirklichung seiner schönsten Träume sich versprach, wie Klopstock in liebenswürdigem Enthusiasmus von ihm eine Erneuerung der vaterländischen Heldentugend Armins erwartete, Wieland aber mit ihm die Glückseligkeit eines weisen Weltbürgerthums kommen sah. Und er brachte große Eigenschaften und den entschiedensten Willen für Einführung und Durchführung dessen, was er als das Rechte ansah, zu seiner bald alles umspannenden und erregenden Thätigkeit hinzu. Er war sorgfältig erzogen, durch eingehende Studien und weite Reisen gebildet, frei von alten Vorurtheilen, voll Thatkraft, ein Menschenfreund, rücksichtslos auch wohl gegen die Höchsten und gern niedersteigend zu den Geringsten, und dabei verfügend über die Mittel eines weiten Reichs, dessen Bevölkerung seiner großen Mutter in einer vierzigjährigen Regierung einen wunderbaren Gefühlscultus gewidmet hatte und zu einem Gehorsam in Pietät erzogen zu sein schien.

Wir haben ihn nun nicht in seine kirchlichen und politischen Reformen zu beglei-

ten, die rasch eine unüberwindliche Opposition wachriefen und mehr zerstörten als bauten, aber auch vielfach in wohlthätiger Weise aufräumten; wir beschränken uns auf seine Thätigkeit für die Schule.

Im ganzen hat er hier doch die Gedanken seiner Mutter consequent durchgeführt, wenn auch in anderem Geiste. Unter dem Einflusse der französischen Philosophie stehend war er zwar nicht geneigt, sich ohne weiteres zu einem Verwirklicher ihrer Ideale zu machen, und wie er seine Selbständigkeit zu wahren gedenke, hatte er ja auch dadurch gezeigt, daß er an Ferney, wo Voltaire seiner harrte, vorübergieng und in Bern den ernsten, frommen Haller besuchte; aber die Gedanken der Zeitphilosophie leiteten ihn doch auf mancherlei Weise, und bei seiner Neigung, die gegebenen Verhältnisse mit Misachtung ihrer eigenthümlichen Lebensbedingungen von oben herab nach abstracten Ansichten zu meistern, stand er ganz auf dem Boden jener Philosophie, deren Schwächen ihm sonst nicht entgiengen. Indes bestimmte ihn alle Zeit zumeist die Rücksicht auf das Praktische, das unmittelbar Anwendbare und Nützliche. Er war ein unerbittlicher Feind alles unproductiven Lebens, aller von der Welt abgezogenen Beschaulichkeit, aller ohne greifbare Resultate bleibenden Speculation; dafür hob er alles, was dem Leben unmittelbar zu dienen, dem Staate glückliche Unterthanen und brauchbare Beamte zu geben schien, mit Nachdruck hervor. Nach solchen Grundsätzen griff er nun auch in das Studien- und Schulwesen ein. Weil er wollte, daß jeder als Glied des Staates sich nützlich machen und zu der gemeinsamen Glückseligkeit beitragen sollte, beförderte er, das Lieblingswerk der Mutter fortführend, vorzugsweise den Volksunterricht, um jeden so viel als möglich für den Staat brauchbar zu machen, während er ebensowohl die höheren Studien beschränkte, deren ideale Bedeutung ihm verborgen blieb, als er die Stätten einer unfruchtbaren Askese oder eines der Contemplation zugewandten Lebens mit rasch durchgreifender Härte möglichst verminderte. Der Unterschied der Stände und der Confessionen bedeutete ihm auch auf diesem Gebiete wenig, vor historischen Rechten hatte er hier so wenig Respect als anderswo. Betrachten wir nun, wie solche Grundsätze zur Ausführung kamen.

Von größtem Einfluß neben dem Kaiser bei allen auf das Unterrichtswesen gerichteten Maßregeln war Gottfried Freiherr van Swieten, der Sohn des einflußreichen Rathgebers der Kaiserin Maria Theresia. Joseph ernannte ihn am 29. Nov. 1781 zum Präsidenten der jetzt selbständiger gestellten Studien- und der Büchercensur-Hofcommission und beauftragte ihn mit Ausarbeitung eines neuen Schulplans, der schon 1783 im ganzen Kaiserstaate zur Ausführung kam. Gottfried van Swieten war mit vollster Entschiedenheit in den Dienst der Zeitphilosophie getreten und strebte deren Ideen rücksichtslos durchzuführen. „Glaube, Kirche, Recht umstanden bei ihm den Altar der Göttin Vernunft, deren Cultus das erste Gesetz war, nur als Befehle erbittende und ausführende Diener, die man, wenn sie säumig waren, züchtigen, wenn sie ungeduldig wurden, fesseln, wenn sie sich als unbrauchbar erwiesen, auch ganz ihres Dienstes entlassen konnte." Fest überzeugt, daß durch Verordnungen alles festzustellen und zu gestalten sei, gieng er rasch vorwärts in seiner Thätigkeit; wo er auf Widerstand traf, sah er leicht bloß Unverstand und bösen Willen und wurde dann, wie sehr er auch Toleranz in abstracto verkündigte, sehr unduldsam gegenüber den Individuen. Aber er imponirte den meisten durch die Entschiedenheit seines Auftretens, durch die Eindringlichkeit seiner Rede, durch die Zuversichtlichkeit auch bei gewagten Maßregeln. Wir lassen es dahin gestellt, ob die Anklage gerechtfertigt ist, daß er es verstanden, in seinen Berichten die Thatsachen nach seinem Willen zu drehen, die ihm zugewiesenen Räthe mit fertigen Vorträgen zu überraschen und so sie zur Unterschrift zu bringen, allerhöchste Entschließungen in viel schärferer Betonung, wohl auch in ganz anderer Bedeutung wiederzugeben, misliebige Befehle auch unausgeführt zu lassen oder auf indirectem Wege zu vereiteln (Vgl. Kink, Geschichte der Universität Wien, Bd. I. S. 539 f.). Gewiß aber ist, daß er manches, was der Kaiser ausgeführt sehen

wollte, in einer durch den Zweck nicht gebotenen Weise zu etwas unerfreulichem und unwillkommenem gemacht hat. Neben ihm übte den meisten Einfluß der Mährer Joseph v. Sonnenfels, theils als Referent über die Generalien, theils als Professor der Polizei- und Cameralwissenschaften (schon seit 1765). Der berühmte und zum Theil auch verdiente Mann erbaute seine Theorie bekanntlich auf dem Populationsprincip, kam dabei jedoch über den oberflächlichen Materialismus nicht hinaus; doch hinderte ihn dies nicht, mit großer Lebendigkeit von seinem Katheder aus und durch literarische Thätigkeit seine Lehren auszubreiten, die nicht ohne destructive Wirkungen geblieben sind.

Aber sehen wir jetzt, in welcher Weise die verschiedenen Arten der Bildungsanstalten behandelt wurden. Was nun zunächst die Universitäten anlangt, so hob Joseph die nicht vollständig eingerichteten zu Grätz, Innsbruck und Olmütz auf und verwandelte sie in Lyceen (1782). Es entsprach ganz seinem auf das Nützliche gerichteten Streben, daß er die medicinischen und chirurgischen Studien besonders begünstigte. Durch ihn, den Stifter der medicinisch-chirurgischen Akademie, wurde die Chirurgie, gleich der Medicin, zu einer freien Kunst erhoben, und während er in jeglicher Art für bessere Bildung der Aerzte und Chirurgen, der Apotheker und Hebammen Sorge trug, suchte er auch die Kranken- und Armenanstalten den Anforderungen der Humanität und der Wissenschaft entsprechend einzurichten. Ein Patent vom 13. Februar 1782 eröffnete auch den Juden freien Zugang zu den höheren medicinischen Studien und gestattete ihnen unbeengte Ausübung der Wissenschaft.

Den Standesvorrechten und Standesvorurtheilen abhold hob er die Ritterakademie in Brünn und das Collegium nobilium in Innsbruck auf, um sie mit dem Theresianum in Wien zu vereinigen; 1784 aber wurde auch dieses aufgelöst und der Fonds zu Handstipendien verwendet. Gleiches geschah mit der ständischen Akademie in Olmütz.

Große Theilnahme und Aufmerksamkeit wandte Joseph den General-Seminarien zu, aus denen ein neugebildeter Klerus hervorgehen sollte. Schon am 12. November 1781 verbot er, Jünglinge seiner Erblande in das deutsch-ungarische Collegium zu Rom zu senden und begründete dafür eine ähnliche Anstalt für seine Staaten zu Pavia, in welcher für die Monarchie besonders die Bischöfe gebildet werden sollten. Im J. 1783 wurden dann für die einzelnen Länder die General-Seminarien errichtet. Sie sollten unter die Leitung und Aufsicht der vom Staate ernannten Vorsteher gestellt sein; die Oberleitung erhielt der Prälat und Hofrath Franz Stephan von Rautenstrauch, der auch 1784 einen Entwurf zu ihrer Einrichtung herausgab († 1786). Ein besonders stattliches Seminarium schien das für die beiden Diözesen Mährens errichtete werden zu sollen. Es erhielt die großen und prächtigen Gebäude des aufgehobenen Prämonstratenserstifts Hradisch bei Olmütz und sollte für 3—400 Zöglinge eingerichtet werden. Nach vollendetem Cursus, der erst fünfjährig war, 1786 vierjährig wurde, traten die Seminaristen in die bischöflichen Priesterhäuser, in denen sie bis zu ihrer Anstellung blieben. — Auf die Kämpfe mit den kirchlichen Gewalten, welche für Joseph gerade in Bezug auf die Bildung des Klerus sich ergaben, dürfen wir an dieser Stelle nicht eingehen. Vgl. Augustin Theiner: Der Cardinal Johann Heinrich von Frankenberg, Erzbischof von Mecheln, Primas von Belgien, und sein Kampf für die Freiheit der Kirche und die bischöflichen Seminarien unter Kaiser Joseph II. Freiburg, Herder, 1850.

Die Lyceen, eine eigenthümliche Zwitterschöpfung, waren für Jurisprudenz, Medicin und Philosophie bestimmt und sollten einen zweijährigen Cursus haben. Wie in diesen Anstalten der Unterricht zugeschnitten war, veranschaulichen wir an dem Olmützer Lyceum. Dasselbe hatte zwei Lehrer für die Jurisprudenz, zwei für das medicinisch-chirurgische Studium, drei für die Philosophie. Bei der Jurisprudenz war der eine Docent für das Naturrecht (das Völkerrecht blieb weg) und das römische Recht (Institutionen mit Weglassung der Pandekten), der andere für die Hauptgrundsätze aus dem allgemeinen Kirchenrechte und den Landesgesetzen bestimmt; beide sollten alles nur in den ersten Grundsätzen vortragen, weshalb in Olmütz der Complexus jurispru-

dentiae nicht zu erlernen, der juristische Doctorgrad nicht zu erlangen war. Nebenbei aber schloß sich an dieses Studium doch auch wieder die Lehre von der Landwirthschaft, den Manufacturen und Steuern, ein Abriß der Provincialgeschichte mit Statistik, endlich Geschäftsstil an. Für Medicin und Chirurgie war die Einrichtung getroffen, daß der eine Docent für simple Botanik, etwas Chemie, ein Collegium Clinicum mit der Ars medica und dem auch den Wundärzten so nöthigen praktischen Unterricht von innerlichen Krankheiten, der andere für die Wundarznei- und Hebammenkunst bestellt war. Das philosophische Studium sollte Logik, Metaphysik und Moral, Mathematik und Physik umfassen. Für alle Vorlesungen wurde im J. 1785 die deutsche Sprache vorgeschrieben.

In den Gymnasien blieben die alten Sprachen, namentlich die lateinische, in ihrer bevorrechteten Stellung; doch brachten die Schulinstructionen vom 4. Octbr. 1781 wichtige Neuerungen. Dieselben boten zuerst ein Verzeichnis neuer Schulschriften, welche die alten höchst unvollkommenen verdrängen sollten; sie enthielten sodann eine umständliche Belehrung für Präfecten und Professoren, mit besonderer Empfehlung der Erdbeschreibung, der Natur- und Weltgeschichte und der Mathematik; in Bezug auf den lateinischen Unterricht erklärten sie, daß Zweck desselben Kenntnis der Sprache sei, daß man trockenes Regelwerk und alles Auskramen unzeitiger Gelehrsamkeit zu vermeiden, durchweg genau an die vorgeschriebenen Bücher sich zu halten habe. Bei der Disciplin sollten an die Stelle körperlicher Züchtigungen Ehrenstrafen treten und, wenn diese unwirksam blieben, Ausstoßung erfolgen. Die Directoren sollten viermal jährlich schriftlichen Bericht erstatten. Nach der Osterprüfung sollten die Lehrercollegien in gemeinschaftlicher Berathung erwägen, was zum Gedeihen der Anstalten dienlich sein möchte, und es sollten dabei auch die etwa bemerkten Fehler in der Landesgeographie mit Vorschlägen zur Verbesserung, ebenso Aufklärungen über die Vaterlandsgeschichte rc. notirt und dann der Studiencommission darüber Bericht erstattet werden. Es versteht sich von selbst, daß auch diejenigen Anstalten, welche unter Leitung von Ordensgeistlichen standen, sämmtlich nach diesen Vorschriften sich zu richten hatten, es wurden den geistlichen wohl auch weltliche Vicedirectoren beigegeben, die dann die eigentlichen Organe der Regierung für die einzelnen Anstalten bildeten. Verletzung alter Rechte war auch hier unvermeidlich und wurde oft schwer empfunden. — Im allgemeinen blieb nun freilich die Ausführung sehr weit hinter den Anordnungen zurück. Man kam bei dem lateinischen Unterrichte selten über Formel- und Phrasenwerk hinaus und brachte es beim Schreiben und Sprechen nicht weiter, als früher etwa die Jesuiten; im Verständnis der Schriftsteller aber drang man kaum irgendwo bis zum Kerne, so sehr Gottfried van Swieten selbst darauf hielt, daß die Jugend in den Classikern, in denen sie bis dahin nur Worte suchte, Sachen finden möchte, um dann zur Vergleichung mit dem vorher oder sonst schon Gelernten, zur Entwickelung, zur Beurtheilung der Gedanken und des Ausdrucks ermuntert und so im Verstand und Geschmack auf angenehme Weise gebildet zu werden (s. Leben J. Georg Jacobi's, von einem seiner Freunde. Zürich 1822. S. 65 f.). Das Griechische scheint nirgends zu vollerer Geltung gelangt zu sein. Die deutsche Sprache blieb vernachläßigt. Geschichte und Geographie wurden als bloßes Gedächtniswerk behandelt. Geometrie und Algebra fanden keine Anwendung auf das Leben.

Erfreulicher sah es auf dem Gebiete des Volksschulwesens aus. Joseph wollte, ganz im Geiste seiner Mutter, daß der Unterricht in Trivial- und Normalschulen möglichst zugänglich gemacht werde und jedermann Gelegenheit erhalte, seine Kinder wenigstens im Lesen und Schreiben unterrichten zu lassen. Er verordnete demgemäß, daß bei jeder Pfarre oder Local-Kaplanei, sowie an Orten, wo im Umkreise einer halben Stunde 90—100 schulpflichtige Kinder waren, ein Schulmeister angestellt und diesem für 50 Kinder über die Normalzahl ein Gehülfe beigegeben werden solle. Für den Lehrer wurden 130 fl. jährlich und die Einkünfte des Meßnerdienstes, für

einen Gehülfen 70 fl. bestimmt. Jeder Lehrer sollte den Präparandencursus an einer Normalschule durchmachen und eine ordentliche Prüfung bestehen, dann aber vom Kreisamte sein Anstellungsdecret erhalten und nur unter Genehmigung der Landesstellen vom Dienste entfernt werden. Da der Unterricht wo möglich auch auf dem Lande in deutscher Sprache ertheilt werden sollte, so wurde die Erwartung ausgesprochen, daß man nur solche Lehrer anstellen würde, welche dieser Sprache mächtig wären. Der Pfarrer, welcher den Religionsunterricht zu leiten hatte, und der Ortsrichter sollten darauf sehen, daß alle Knaben von 6—12 Jahren, nöthigenfalls mit Anwendung von Zwangsmitteln gegen die Eltern, die Schule besuchten. Für die Erwachsenen erstrebte man Herstellung eines Wiederholungsunterrichts an Sonn- und Feiertagen. In jeder Haupt-, Kreis- und königlichen Stadt, in jedem privilegirten Marktflecken, in allen Municipalstädten sollten Normalschulen bestehen, in den Hauptstädten mit allen Classen des Normalunterrichts. Im J. 1787 wurden bei den Kreisämtern Schulaufseher angestellt, welche die Schulen besuchen, den Prüfungen beiwohnen, vorhandene Bedürfnisse warnehmen, Verbesserungen vorschlagen sollten. Sie wurden auf Vorschlag des Oberschulaufsehers des einzelnen Landes ernannt. — Die Wohlthaten dieser Einrichtungen wurden bald auch von den Massen empfunden, die Zahl der Schulkinder wuchs in erfreulichster Weise, wenigstens in den deutsch-slavischen Ländern, am merkbarsten in Böhmen, Mähren und Schlesien, obwohl auch hier noch gar manches mangelhaft blieb. In Böhmen setzte Kindermann (von Schulstein, s. d. Art.) seine verdienstvolle Thätigkeit noch fort, und es gelangten hier vor allem die Industrial- und Arbeitsschulen zu schönem Gedeihen: sie lehrten Obst- und Gartenbau, Seiden- und Bienenzucht, Woll- und Flachsspinnerei. Für Mähren und Schlesien war Ignaz Mehoffer als Oberschulaufseher in erfolgreichster Thätigkeit, so daß die Zahl der Schüler, welche im J. 1775 kaum 10,000 betragen hatte, im J. 1786 schon 67,876 betrug. — Für die Methodik des Volksschulunterrichts waren unter Kaiser Joseph besonders zwei Männer thätig: Joseph Anton Gall, 1780 von der Pfarre Burgschleinitz als Oberaufseher der deutschen Schulen nach Wien berufen, und Joseph Spendou, der 1782 in allen vier Classen der Wiener Normalschule als Katechet eintrat und den Unterricht der Geistlichen im Katechisiren übernahm. Durch Gall wurde die bisherige ziemlich mechanische Methode beseitigt und die Einführung der sokratischen Lehrart betrieben, wie derselbe auch das Kopfrechnen, das Lesen mit Verstand, einen angemessenern Religionsunterricht, bessere Schulbücher einzuführen strebte. Spendou wurde 1785 Vicedirector des Wiener General-Seminars, wo er katechetische Vorlesungen hielt, an denen 2 oder 3 Zöglinge aus allen General-Seminarien theilzunehmen hatten. Als Katechet versuchte er auch eine mildere Schulzucht zu erwecken und die körperlichen Züchtigungen zu verbannen. Nachdem Gall Bischof von Linz geworden war (1788), trat Spendou als Oberaufseher der deutschen Schulen ein, er blieb es bis zum J. 1816.

Die evangelischen Schulen, welche durch Josephs Toleranzedict möglich wurden, waren den allgemeinen Vorschriften unterworfen. Ihre Lehrer hatten einen Cursus an einer Normalschule zu absolviren und die gewöhnlichen Prüfungen zu bestehen; ebenso hatten die Directoren der Normalschulen die Inspection über den Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen an diesen Anstalten. Nur der Religionsunterricht stand unter der Aufsicht der protestantischen Consistorien. — Auch die Juden gelangten jetzt zu eigenen Schulen.

Für die deutschen und ungarischen Infanterieregimenter errichtete der Kaiser 1782 Militär-Knaben-Erziehungshäuser. In denselben sollten je 48 Knaben vom 6—18. Jahre erhalten werden, um in den öffentlichen Schulen den Normalunterricht, im Hause aber die Unterweisung in den Gegenständen und Uebungen des soldatischen Berufes zu empfangen.

Bemerkenswerth sind die Anordnungen über Stipendien und Schulgelder. Der Kaiser wollte, daß besonders begabte und fleißige Schüler von den Trivialschulen

an auf allen Stufen des Unterrichts, in Normalschulen, Gymnasien und höhern Lehranstalten durch Stipendien erhalten und damit auch die Geringsten im Volke in den Stand gesetzt werden sollten, zu höherer Bildung und einflußreicheren Lebensstellungen sich emporzuarbeiten. Die Geldmittel zu solchen Unterstützungen sollten theils aus den Stiftungen für Studirende genommen, theils durch die Schulgelder, welche man an Gymnasien, Lyceen und Universitäten einführte, beschafft werden. Bei dieser Einführung von Schulgeldern war allerdings eine Nebenabsicht auch die, minder Befähigte von den Studien fern zu halten. Hier gieng nun aber die Wirkung weiter als die Absicht. Denn obgleich die Schulgeldersätze noch ziemlich mäßig waren (für die Gymnasien jährlich 12 fl., für die Lyceen 18 fl., für die Universitäten 30 fl.), so trugen sie doch mehr als irgend etwas anderes dazu bei, die Zahl der Zöglinge in den höhern Anstalten auf eine beunruhigende Art zu vermindern, weshalb schon nach zwei Jahren von den Schulgeldern wieder abgesehen werden mußte*). Sonst wirkten zur Verminderung der Studirenden die Aufhebung vieler Klöster mit ihren Seminarien, die strengeren Forderungen bei der Aufnahme und den Prüfungen, die Verminderung der Aussichten bei der Unterbringung so vieler aus ihren Asylen verdrängten Ordensmitglieder, die Verbesserung der deutschen Schulen ꝛc.

Aber auch andere unerfreuliche Folgen sah der Kaiser rasch hervortreten, und gerade bei dem höhern Unterricht. Derselbe erschien fast durchaus mechanisch und geistlos. Und wie hätte dies anders kommen, wie hätte dies verhütet werden können, da den Lehrenden jede freiere Bewegung versagt und alles Studium für praktische Zwecke und möglichst rasches Abarbeiten der vorgeschriebenen Pensa eingerichtet war! Nach einer Verfügung vom 20. Januar 1783 sollte es keinem Professor erlaubt sein, an den vorgeschriebenen Lehrbüchern das Geringste abzuändern oder hinzuzusetzen, ohne Genehmigung der Studien-Hofcommission. Wie nun schon dies zu einer ganz äußerlichen Behandlung der wissenschaftlichen Objecte führen mußte, so diente das einseitige Hervorheben des Praktischen und unmittelbar Nützlichen zu leichtsinniger Vernachläßigung aller ernsteren Theorie, aller historischen und philosophischen Grundlagen. Die Wissenschaften eilten einem argen Verfalle entgegen. Joseph selbst bemerkte mit tiefem Misfallen, daß auch in Wien so wenig Bedeutendes gedruckt erschien. Man blieb in der That noch hinter dem zurück, was die Jesuiten geleistet hatten. Es half der Wissenschaft auch nicht auf, daß manche der Lehrenden in eitler Selbstgefälligkeit oder übertreibender Liebedienerei als Aufklärer sich breit machten und allem Positiven, zunächst auf dem Gebiete der Kirche, den Krieg erklärten. Als nun, im Zusammenhange mit den revolutionären Erschütterungen im Westen, auch staatsgefährliche Regungen sich ankündigten und aus den Provinzen die Klagen über schlechten Unterricht immer allgemeiner und lauter wurden, der Studiendirector Heinke aber es unternommen hatte, den Kaiser in einem Promemoria auf die Verderbnis und Unhaltbarkeit der neuen Studieneinrichtungen aufmerksam zu machen, da konnte dieser selbst über den Stand der Dinge sich nicht länger täuschen. In einer Entschließung vom 9. Februar 1790 erklärte der hochherzige Fürst, der ja rings um sich seine Schöpfungen zusammensinken sah, Sittlichkeit und Religion habe einer frivolen Leichtfertigkeit Platz gemacht, die Wissenschaft sei zu bloßem Gedächtniswerke geworden, ja so weit sei es schon gekommen, daß einsichtsvolle Eltern es für Pflicht gehalten, ihre Söhne dem öffentlichen Unterrichte zu entziehen. Er beauftragte daher auch, mit Uebergehung van Swietens, den obersten Kanzler Grafen Kolowrat mit der Berufung einer besondern Commission zu schleunigster Aenderung der Lehrsysteme aller höheren Studien, so daß schon im nächsten Studienjahre die Resultate ihrer Be-

*) Die Schule der Benedictiner zu Ehingen a. d. D. hatte in diesen zwei Jahren die Zahl der Schüler von 70 auf 26 herabsinken sehen. Oswald, Gesch. der latein. Lehranstalt zu Ehingen (E. 1858) S. 20. Solcher Beispiele aber ließen sich viele geben.

rathungen angewandt werden konnten. Der von allen Seiten bedrängte, in den schönsten Hoffnungen bitter getäuschte Kaiser war schon todtkrank, als er diese Anordnung traf; wenige Tage nachher — am 20. Februar — starb er.

Schon am 13. April desselben Jahres setzte sein Nachfolger Leopold II. eine eigene Studien-Einrichtungs-Commission ein unter dem Vorsitze des Staatsraths Freiherrn von Martini, der zwar selbst den bisherigen Bestrebungen sehr nahe gewesen war, aber es recht wohl verstand, durch kluge Berücksichtigung der Verhältnisse und schonenderes Auftreten ganz erträgliche Ausgleichungen anzubahnen. Er selbst erhielt den Auftrag, einen neuen Studienplan auszuarbeiten. Die bisherige Studien-Hofcommission sollte die laufenden Geschäfte fortführen; als aber ihr Präsident van Swieten der neuen Organisation Hindernisse zu bereiten schien, wurde sie am 1. Januar 1792 aufgelöst. Damit fiel auch der entschiedenste Vertreter der Josephinischen Gedanken auf dem Gebiete des Schulwesens.

Die Rückschritte, welche nachher die Scheu vor dem durch Europa stürmenden Geiste der Revolution auch im Schulwesen zu machen gebot, haben die Bestrebungen der Josephinischen Zeit, die doch in mannigfacher Weise fortwirkten, oberflächlicheren Beurtheilern als durchaus preiswürdig erscheinen lassen, weil sie, die großen und humanen Ideen, aus denen sie hervorgiengen, allein beachtend, die großen Mängel der Ausführung übersahen. Die Zeitgenossen, so gern sie Josephs Gesinnung anerkannten und seine Verdienste erhoben, haben die Gebrechen der neuen Schuleinrichtungen zum Theil schon klar genug eingesehen und, noch ehe der Kaiser selbst einlenkte, offen bezeichnet (Resewitz).

Die umfassendsten und zuverläßigsten Belehrungen über Josephs Schulreformen, und besonders über die wohlthätigsten derselben, wird uns der zweite Band des Werkes von v. Helfert „Die österreichische Volksschule" bringen. Viel Gutes enthält auch das Buch des überaus fleißigen d'Elvert, Geschichte der Studien, Schulen und Erziehungsanstalten in Mähren und österr. Schlesien. Brünn 1857. Die sonst so verdienstlichen Werke von K. Schmidt, Gesch. der Pädagogik, Bd. 3, und Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens, Bd. 1, bieten über Joseph II. nur vereinzelte Notizen. Eine wahrhaft befriedigende Biographie des Kaisers, wie wir sie über seine große Mutter von Adam Pfaff erhalten haben (Oesterreich unter Maria Theresia. Wien 1855, wo auch über das Schulwesen sehr Brauchbares), fehlt uns leider noch immer, und vielleicht ist auch die Zeit zu einer ganz unbefangenen Würdigung seiner Bestrebungen erst dann gekommen, wenn Oesterreich aus der Krisis, in der es jetzt sich befindet, zu freierer Entwickelung sich wird emporgearbeitet haben. **H. Kämmel.**

Jugendfreundschaft, s. Freundschaft.

Jugendlectüre, Jugendliteratur. Die Jugendliteratur erscheint ihrem natürlichsten Ursprunge nach als eine Stellvertretung der mündlichen Unterhaltung, mit welcher in schriftlosen Zeiten die Erwachsenen aus dem Schatze eigener Erfahrung oder überkommener Tradition die Jugend zu erheitern und zugleich zu belehren pflegten, und ist ihrem Inhalte nach theils die schriftmäßige Fassung solcher Ueberlieferung, theils eine Auswahl und Bearbeitung nationaler Literaturwerke, theils endlich ein eigens für die Jugend erzeugtes Schriftwesen. Indes kommt der Jugend auch ein unmittelbarer Antheil an dem Schriftschatze der Erwachsenen zu, und eine Untersuchung über die pädagogische Bedeutung der Jugendlectüre ist daher auf ein weiteres Gebiet als das der Jugendliteratur gewiesen. Am unsichersten aber würde es sein, wenn eine solche Untersuchung nur unser modernes Jugendschriftwesen zur Grundlage nehmen wollte; denn eben dieses erscheint so unpädagogisch und charakterlos, daß in ihm für eine wissenschaftliche Betrachtung kaum zureichende Anknüpfungspuncte und selbst für eine Erwägung der praktischen Wirkung wenig mehr als negative Resultate gefunden werden können. Es wird daher ein Rückgehen auf weit frühere, ursprüngliche Verhältnisse nöthig sein, um unser Urtheil, das unter dem Eindrucke der schimmernden und verwirrenden

Ueberfülle unseres Kinderbuchmarktes voraus befangen und getrübt ist, auf einem festen historischen Boden wieder zu ernüchtern und zu klären. Erst nach den dort sich ergebenden Resultaten werden der pädagogische Werth der Jugendlectüre und der Begriff einer guten Jugendschrift, so wie Grundsätze für eine angemessene Leitung der Lectüre sich feststellen lassen.

I. **Geschichte der Jugendlectüre.** Man pflegt die Anfänge der Jugendliteratur aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zu datiren und Rochow, Campe, Weiße für die Stammväter der zahllosen kinderfreundlichen Nachkommenschaft zu halten, von der wir gegenwärtig uns mehr bedrängt als gefördert sehen. Indes hat diese Annahme nur für eine besondere Art der Kinderliteratur Geltung, während die Jugendlectüre überhaupt eine weit ältere (und würdigere) Geschichte hat.

A. Die vorchristliche Zeit.*) 1) Wir finden die Anfänge einer Jugendliteratur bereits im alten China. Das erste Jugendbuch, von dem wir wissen, schrieb der größte Mann seines Volkes — Confucius. Aber nicht ein Werk seiner eigenen Erfindung, sondern nur das Beste, was der Gesammtgeist des Volkes geschaffen und Jahrhunderte hindurch in Sagen und Gesang bewegt und geläutert hatte, dünkte ihm eben gut genug für die Jugend dieses Volkes. Von mehr als 3000 Liedern, die im Lande gesungen wurden, wählte er 311 für eine Sammlung des Schi-King aus, um „der Jugend ein angenehmes und lehrreiches Buch zusammenzustellen." Das Schi-King, die schönste Blüte der chinesischen Dichtung, die wir kennen, ist ein poetischer Spiegel des ganzen Lebens des Volkes, seiner Geschichte, seiner Sitten, Gesetze und seiner heiligsten Gedanken: — Lobgesang auf Könige und Helden und nicht minder ein Lied des Landmanns und des Knechts. Eine solche Volkspoesie in ihrer Schönheit und Wahrheit hielt Confucius für „geeignet, die Seele der Jugend zu reinigen und zu leiten." — Kong-yng-ta (in einer „Sammlung alter classischer und für die Jugend wichtiger Werke") und andere setzten die Methode des Meisters fort, und auch an Anweisungen für die Auswahl der Schul- und Privatlectüre fehlte es schon zu jener Zeit nicht.

2) Auch Indien hatte seine classische Jugendschrift, den Hitopadesa. Dieses Buch, eine Sammlung von 43 Fabeln, zwischen welche einzelne wirkliche Geschichten und zahlreiche Sentenzen eingestreut sind, ist zunächst aus dem im 5. Jahrhundert n. Chr. zusammengestellten Fabelwerke Panchatantra durch Auszug und Umarbeitung entstanden, aber mittelbar, wie das Panchatantra selbst, aus noch viel älteren Quellen, z. B. aus dem Ramayana und andern epischen Gedichten Indiens und selbst aus Manu's Gesetzbuch (1000 oder 1200 J. v. Chr.) abgeleitet. Es war zunächst zur Unterweisung von Königssöhnen bestimmt; aber von dem Königshause fand das Buch den Weg in das

*) Quellen: 1) Für China: du Halde, description de la Chine (deutsch 1748), II. 369 ff. — M. F. Frenel, de l'éducation chez les Chinois (im Journal asiat.). III. 257. — Schott, Kung-Fu-Dsü (1826) I. u. II. — Confucii Chi-king edid. Jul. Mohl (1830). — Schi-King, chines. Liederbuch, gesammelt von Confucius, dem Deutschen angeeignet von Fr. Rückert (1833). — H. Jolowicz, der poetische Orient (2. Ausg. 1856), S. 1 ff. — 2) Für Indien: Bohlen, das alte Indien II. 386 ff. 590. — Rosenkranz, Handbuch der allgem. Geschichte der Poesie I. 72. — Gervinus, Gesch. der deutschen Dichtung, 4. Aufl. II. 145. — Gräße, Literaturgeschichte, 2. a. A. S. 445 ff. — Max Müller, Hitopadesa, zum erstenmal ins Deutsche übersetzt (1844). — Dursch, Hitopadesa, die älteste prakt. Pädagogik (1853). — Der Hitopadesa wurde herausgegeben von Carey (Serampur 1804), Hamilton (London 1810), von A. W. von Schlegel und Chr. Lassen (1829 und 1831), übersetzt von Wilkins (London 1787) und W. Jones (1799). — 3) Für Griechenland: Bernhardy, griech. Literaturgesch. — Krause, Geschichte der Erziehung bei den Griechen. — Grauert, de Aesop. p. 80 ff. — Jacobs, griech. Blumenlese. XII. S. 219. — Kapp, Plato's Erziehungslehre. — 4) Für Rom: Cramer, Geschichte der Erziehung I. und II. — 5) Ueberhaupt (für 1. 2. 3. und 4.) Cramer a. a. Orte. Ferner: Kühner, Jugendlectüre der Vorzeit (in der Einladungsschrift der Musterschule vom J. 1858).

Volk und in die Schule, in der es allgemein beliebt und gebraucht wurde. Durch Zusätze und Umarbeitungen unmerklich weiter gebildet, trat es noch weit über die Grenzen Indiens hinaus, regenerirte sich in den persischen Fabeln des Bidpai (vor 579), in dem arabischen Kalila und Dimna (8. Jahrh.), wurde ins Hebräische, Syrische, Griechische und Türkische, von Johann von Capua (1261—1278) als directorium humanae vitae ins Lateinische, aus diesem wieder in fast alle bekannten Sprachen Europa's übertragen und gelangte so endlich (im 15. Jahrh.) auch in ein deutsches Fürstenhaus, in das des Grafen Eberhard von Württemberg. Max Müller zählt 25 Nationen auf, in deren Literatur der Hitopadesa Wurzel geschlagen hat; und mit Ueberraschung finden wir, daß seine Zweige auch in unserem deutschen Kinder- und Volksbuche noch jetzt forttreiben. Dort im indischen Buche begegnen uns die Originale vieler uns wohlbekannten Geschichten: von den Tauben, die das Garn, in dem sie gefangen sind, vermöge gemeinsamen Aufflugs mit sich fortführen, — von der dankbaren Maus, die ihren im Jägergarn gefangenen Freund Löwen befreit, — von dem Affen, der den Keil auszieht und dadurch sich selbst fängt, — von den Glücksträumen der Frau Martha, — von dem treuen Hunde, der die Schlange erwürgt, welche das Kind seines Herrn bedroht, und von diesem in blindem Schrecken und Zorn getödtet wird, u. a. m.

Daß indes die größten Völker des Alterthums groß werden konnten — ohne eine Kinderschrift, sehen wir an Griechenland und Rom.

3) Von jener Kinderpoesie der Griechen, die aus summenden Wiegenliedern sprach, von den Ammensagen von Lamia, Mormo und allerlei fratzenhaften und gespenstischen Märchen, die noch spät in den libyschen Geschichten die Kinder mit schauerlicher Freude erfüllten, ist uns wenig mehr als der Name geblieben. (Grauert, p. 80, Bernhardi, I. 53, 58.) Aber die unvergängliche Jugendschrift der Hellenen war Homer, der „das Knabenalter in die Elemente der Humanität einführte“ (Plato, Legg. II. 658. D.) und selbst nach Christo noch, als „Anfang, Mitte und Ende, als Buch des Knaben, Mannes und Greises“ gepriesen wurde. (Dio Chrys. Or. 18. p. 478.) Die homerische Welt, in welcher die erhabensten Gedanken und die größten Erinnerungen des Volkes sich verkörperten und des Volkes Sitte und Sinn sich spiegelte, mußte mit ihrer Wahrheit und Anmuth eine tiefgehende pädagogische Wirkung auf die Jugend üben. Homer, den der Knabe auch in der Schule wieder fand, wurde aber nicht nur gelesen, sondern auch gelernt, so daß wohlerzogene Jünglinge, wie man behauptet, die ganze Ilias und Odyssee auswendig wußten. — Auch Hesiods Werke (besonders seine Erga) wurden der Jugend zugänglich gemacht. Und neben den epischen Dichtungen sprach der sangesreiche Mund des Volkes zu ihr. Die Lieder des Tyrtäus, den die Spartaner den Wetzstein der Seele des Jünglings nannten, wurden bereits in alter Zeit von der Jugend gelernt; — in Sparta lange von Mund zu Mund, in Athen vielleicht schon frühe in Leseschulen. Des Solon gnomische Gedichte wurden an den Götterfesten von den Knaben gesungen (Plat. Tim. p. 21. B.) und auch des Simonides von Keos Lieder für geeignet gehalten, von Knaben und Jünglingen auswendig gelernt und gesungen zu werden. — Noch manche andere Dichter, die wir den didaktischen zuzählen, z. B. Phokylides, mögen auf die Jugend gewirkt, die Dramatiker dagegen erst mit Euripides einen Einfluß auf sie gewonnen haben, und zwar dergestalt, daß Aristophanes klagen mußte, das entsittlichte Theater sei ein Hauptgrund der Sittenlosigkeit der Jugend. (Frösche 1053, 870, 1040. Wolken 1350.) Nur eine einzige Schrift finden wir, die ausdrücklich das, freilich gereifte, Jugendalter im Auge gehabt zu haben scheint: des Theognis Paränesen, die an einen ihm theuern Jüngling (Kyrnos) gerichtet sind. — Die Aesop'schen Fabeln dienten wohl als Schulbuch, aber schwerlich zu einer freien Lectüre der Jugend. Die Cyropädie aber, die man auf den ersten Anblick für eine Jugendschrift halten könnte, scheint der griechischen Jugend überhaupt ziemlich fremd geblieben zu sein, was sich aus der aristokratisch-monarchischen Tendenz der Schrift und ihrem fremdländischen (indischen) Ursprung wohl erklären läßt. Ueber-

dies scheint die Geschichte, wenigstens bis auf des Aristoteles Zeit, für die Jugendbildung fast unbeachtet geblieben zu sein.

Die Theilnahme der Jugend an der Lectüre des Volkes blieb indes nicht ganz unverkürzt und unbestritten. Schon in Sparta hatte der Pädonomos zu bestimmen, welche Reden und Fabeln die Knaben hören sollten, und bei den Joniern wollten (schon vor des Sokrates Zeit) manche Lehrer den Homer und andere Dichter nicht unbeschränkt lesen lassen (Aristot. Polit. VII. 15. 5.). Aber erst als mit der Verfeinerung der Civilisation und der zunehmenden Sittenverderbnis auch in der Jugend der kindliche Sinn, der die nackte Natürlichkeit der hellenischen Poesie harmlos hinnahm, mehr und mehr verloren gieng, dachte man an eine umfassendere Censur, und Plato gab eingehende Vorschriften über Auswahl der Kinderunterhaltung und Jugendlectüre. In seinem Idealstaate werden den Wärterinnen die Märchen und Reden vorgeschrieben, die sie ihren Kleinen erzählen sollen, und wird dabei alles ausgeschlossen, was Vorstellungen einprägen könnte, deren der Erwachsene sich wieder entschlagen müßte. Mythen von Göttern und Heroen werden verworfen, wenn sie nicht als Sittenmuster dienen können. Dichter und Redner sollen vor allen Dingen den Werth der Gerechtigkeit und der Tugend lehren, aber sie empfehlen ohne alle Verheißung äußeren Gewinnes. Mit dem eilften Jahre soll geregelte Lectüre eintreten, aber auch diese in gewissenhafter Auswahl. Selbst den Homer, obschon er ihm den Ruhm des größten Dichters und Tragikers zugesteht, so wie den Hesiod, stellt Plato unter Censur, weil sie so viele obscöne und naturwidrige Dinge erzählten, die man unmündigen und jungen Leuten mehr als irgend etwas verschweigen müße. Den strengen, wenn auch minder anmuthigen Fabeldichter, der zu den vorgeschriebenen Gesetzen stimmt, will er dem geübtesten und gewandtesten Dichter vorgezogen wissen und die gesetzlich erlaubten Gedichte nur von Männern verfassen lassen, die mindestens 50 Jahre alt sind und nicht nur die Dichtkunst zu üben vermögen, sondern selbst schon manche schöne und rühmliche That vollbracht haben (Polit. X. 606. e. 607. a. und 598 d. e.). Plato's Theorie hinderte übrigens nicht, daß Aristoteles zwar die Ammenmärchen ebenfalls unter die Censur des Pädonomen stellte, den Homer aber wenigstens seinem königlichen Zögling unbedenklich in die Hände gab.

4) Das römische Volk besaß keinen Homer. Seine Geschichte war seine Poesie und eine Lehrerin der Jugend. Der ernste Cato pflegte seinem kleinen Marcus, die Mutter der Gracchen ihren Söhnen von des Volkes alten Helden- und Bürgertugenden zu erzählen. Und diese Tugenden scheinen überhaupt der Gegenstand gewesen zu sein, von denen vor allem der Mund des Vaters und der Mutter am stillen Heerde die Kinder unterhielt. Außerdem nährten Lieder, die zum Lobe der großen Männer der Vorzeit von den besten der Knaben bei Gastmählern gesungen wurden (Cic. Tusc. I. 2. Brut. XIX. 70.), gnomologische Sammlungen, aus denen die Knaben lasen und lernten, und die „Atellanen", von freien Jünglingen aufgeführt, den vaterländischen Sinn der Jugend. Erst die steigende Cultur verschaffte auch den Dichtern Eingang. Homer und Virgil (in der Kaiserzeit das Lieblingsbuch des Volkes) wurden Schulbücher, und letzteres las die Jugend gewiß auch aus freier Liebe. — Mit dem Verfall der alten Römertugend schwand indes auch bei der römischen Jugend der harmlose Sinn, der aus den Blüten der Dichtung nur den Honigseim saugt. Quinctilian (X. I.) fand eine strenge Auswahl und weise Beschränkung der Lectüre nöthig, besonders bei den Tragikern und bei Horaz; er warnte ebensowohl vor veralteten Schriftstellern, durch welche die Knaben steif und nüchtern würden, als vor blumenreichen Modeschriftstellern, die gar zu leicht einen zauberhaften und verweichlichenden Einfluß auf das jugendliche Gemüth übten, und empfiehlt dagegen die didaktische Dichtung, namentlich die Aesop'schen Fabeln. (V. 11.) Er und Lucian verlangten die Rückkehr zur Lectüre der Geschichte, und Plinius (ep. VII. 9.) mahnte insbesondere, daß nicht vielerlei, sondern viel gelesen werden müße. Auch von Cicero, Seneca and ganz besonders von Plutarch (de audiendis poetis) wurde die Lectüre der Jugend als eine Angelegenheit der

Nationalwohlfahrt mit hohem sittlichen Ernste und mit beachtenswerther Einsicht berathen. Doch noch zu Lucians aufgeklärter Zeit hatte man zu klagen, daß die Kinder mit ungereimten und schauerlichen Märchen unterhalten würden, und hielt es für nothwendig, den Wärterinnen die Lieder vorzuschreiben, mit denen sie ihre Kleinen einlullen sollten. Auch bei den Römern finden wir übrigens nicht ein Buch, das eigens für Kinderlectüre bestimmt gewesen wäre; auch bei ihnen vertrat der Eltern- und Volksmund und in späterer Zeit die Volksschrift die Stelle der Jugendschrift.

B. Die christliche Zeit vor Eintritt der modernen Jugendliteratur.*) Wie die neue Culturwelt, die aus den Trümmern der alten hervorgieng, wesentlich aus einem kirchlichen, classischen und nationalen Elemente sich gestaltete, so sehen wir nach diesem dreifachen Ursprunge, namentlich in Deutschland, auch eine Jugendliteratur sich entwickeln.

1) Die Kirche lehrte das Kind lesen und gab ihm seine Lectüre, zunächst das Vaterunser, den katholischen Glauben und wohl auch die Bibel und andere heilige Schriften, welche selbst Knaben von 6—8 Jahren (als Lectoren) in den Klöstern vorzulesen hatten. (Cramer S. 3. 48.) Indes bald begann die Kirche, den Ernst ihrer Lehre auch mit poetischer Anmuth zu umkleiden. Die Legende wurde, wie in der ganzen christlichen Welt, so auch in Deutschland der Mittelpunct der poetischen Literatur und Unterhaltung, drang in die Masse des Volkes und seinen lebendigen Gesang ein und mußte auch den Kindern lieb und geläufig werden und zwar so, daß, noch beim Anbruche einer neuen Culturepoche Matthesius von sich sagen konnte, er habe von Jugend auf alle Legenden und Brigittengebetlein durchlesen. — Aus dieser heiligen Poesie setzten sich denn auch, — freilich erst dann, als sie zu verkümmern anfieng, — eigentliche Kinderbücher ab, die, wie Conrads von Dangolsheim Reimkalender (1435), „gleichsam schon zu Weihnachtsgaben bestimmt, auf eine leicht einprägliche Weise die Jugend mit den Heiligen des Jahrs und mit den an ihre Tage geknüpften Wetterregeln bekannt machen sollten.“ (Gerv. II. 237). — Daß aber die Kirche auch nach einem tiefer angelegten Plane für die Jugend zu schreiben wußte, beweist eine andere Schrift, „der Sele Trost“, die wahrscheinlich schon vor 1407 entstand (vergl. J. Geffken, der Bilderkatechismus des XV. Jahrh. I.). Der Stoff dieser Schrift, die als ein Exempelbuch zu den 10 Geboten erscheint, ist nicht allein aus Legenden, sondern auch aus dem alten Testament und andern gehaltvollen und zum Theil uralten Quellen entnommen und so unverwüstlicher Art, daß ein Theil desselben bis in unsere moderne Literatur hinein sich erhalten hat. So finden wir hier die Parabel, die schon in Barlaam und im Persischen des Rumi enthalten und neuerdings von Rückert in seinem: „Es gieng ein Mann im Syrerland 2c.“ bearbeitet ist; die aus dem Talmud entlehnte und von Herder wiedererzählte Geschichte von der Stadt, in der man alle Jahre einen Fremden auf ein Jahr zum Könige wählte; den ebenfalls im Talmud enthaltenen Eidesbetrug; den Stoff zu Schillers Fridolin mit dem Schlusse: Myn liebes kint, das las dir eyn lere sin und hore gern messe, u. dgl. m. — Diese erste bedeutende Kinderschrift, von der wir wissen, wurde zugleich ein Bilderbuch, nämlich in späteren Ausgaben (1478 und 1483) mit 11 quartblattgroßen Holzschnitten ausgestattet, und bald (bis 1500 erschienen 10 Auflagen) auch ein vielbeliebtes Volksbuch, wie denn überhaupt zu jener Zeit die Alten mit den Jungen lasen und das Buch der Eltern auch den Kindern nicht versagt sein mochte.

Unter dem Einflusse der Sorgfalt, welche von der Reformation dem Jugendunterrichte zugewendet wurde, fühlten auch Poeten sich gedrungen zu den Kindern eigens sich herabzulassen. Nic. Hermann (1561) widmete seine Gesänge den „allerliebsten Kin-

*) Quellen im allgemeinen: Cramer, Gesch. der Erziehung in den Niederlanden. — Gervinus, Literaturgeschichte. — Gräße, Literaturgeschichte. — Gödeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung (1859). — Kühner, Jugendlectüre der Vorzeit.

berlein", indem er am Schlusse seiner Evangelien bezeichnend sagt: es (das Gesangbuch) „ist fein alber und fein schlecht, drum ist es für euch Kinder recht". — Samuel Hebel (in Schweidnitz) reimte die Sonntagsevangelien (1571) für Kinder (und für Hausväter und Hausgebrauch); Barthol. Ringwaldt und Thomas Hartmann (1604) sangen auch Lieder für Kinder in der tändelnden Naivetät Hermanns. Chr. Donauer (1607) brachte fromme spielende Wiegenlieder, Johann Heermann (1585 bis 1647) Gebete, Sprüche und Lieder für Kinder in immer sich wiederholenden Auflagen.

Aber alle diese Dichtungen, sowie die Legende selbst, mußten sich zurückziehen vor der Bibel, die, namentlich in Deutschland und den Niederlanden, das Familienbuch wurde. Auch die Bildnerei begab sich in ihren Dienst. Die Merian'sche Bibel (1630) wurde mit Bildern, die Nürnberger Foliobibel (1641) mit Sandrarts trefflichen Kupferstichen, Schulers hl. Schrift sogar mit 200 Kupfern geschmückt. Eine solche Bibel, oft der einzige Bücherschatz des Hauses, pflegte, vom Vater auf Sohn und Enkel sich forterbend, Jahr aus Jahr ein die Bilderlust der Kinder und das Leben hindurch die Lesefreude der Alten zu sein. Als sie aber endlich unter den Einflüssen einer neuzeitlichen Bildung vom offenen Wandschrank in die Bibliothek sich zurückzuziehen begann, setzte sich vermittelst eines sehr natürlichen pädagogischen Processes aus der Bibel auch ein eigentliches Kinderbuch, die biblische Geschichte, ab. Kaum eine Kinderschrift hat eine solche Verbreitung gefunden, als Hübners biblische Historien mit ihren ganz unkünstlerischen und doch so unsäglich anziehenden Kupferstichen (sie erlebte vom Jahr 1714 an 99 Auflagen). Der ärmste Bauer suchte sie für seine Kinder zu erschwingen, und noch lange, nachdem Niemeyer in der Freude über die neuzeitliche Kinderliteratur gesagt hatte, nun werde doch niemand zum alten Hübner zurückkehren mögen, dauerte dieser (noch bis in den Anfang dieses Jahrhunderts hinein) aus, bis endlich die Bilder- und Leselust der Enkel die letzten Blätter des Buches zersetzte, an dem die Großeltern sich ergötzt und erbaut hatten.

Nur zum Theil Lectüre, aber in mancher Hinsicht wirksamer, als Lectüre selbst, war das kirchliche Schauspiel, das wahrscheinlich aus dem dramatischen Charakter der uralten Liturgie (im 4. Jahrh.) sich entwickelt hatte, allmählich (bis zum 12. Jahrh. hin) den ganzen Jahreskreis der kirchlichen Feste mit dramatischen Darstellungen aus der heiligen Geschichte schmückte, später auch weltliche Stoffe heranzog und in seiner Weise eine unbeschreibliche Anziehungskraft auf das ganze Volk übte. In diesem kirchlichen Spiel dienten zunächst Knaben und Jünglinge als Acteurs; und von der Kirche gieng das „Spiel" endlich ganz in die Pflege der Schule über. Die Schulkomödie blühte (namentlich im 16. und 17. Jahrhundert) ebensowohl als hochwichtige Schul- wie Volksangelegenheit und dauerte hie und da, freilich in weltlicher Umgestaltung, noch bis zum Ende des 18. Jahrhunderts aus. Dieses Schauspiel nahm, schon in früher Zeit, die Jugend massenhaft in Anspruch; wie denn z. B. Chr. Weise in Zittau, der allein für seine Schule 54 Schauspiele (von denen 31 gedruckt sind) schrieb, jedes so einrichtete, daß seine sämmtlichen Schüler dabei Rollen erhielten. In solchen Spielen, abgesehen von ihrem poetischen Werthe oder Unwerthe, wurde der Jugend nicht ein eigens für Kinder zugerichteter Stoff geboten, sondern das Größte und Beste, was man dem heiligen Gefühle oder wenigstens zur Sättigung des Volksinteresses glaubte bieten zu können, ein Inhalt, der bei allem weltlichen und selbst scurrilen Zusatze doch wesentlich die heilige Geschichte von der Schöpfung bis zur Himmelfahrt zum Gegenstande hatte, und, was von großer pädagogischer Bedeutung war, eine Lectüre, die nicht mit einem flüchtigen Durchlesen abgethan war, sondern durch Monate lange Arbeit völlig angeeignet, eingeübt und im Dienste des Volkes in öffentlicher Darstellung reproducirt werden mußte.

2) Auch die classische Literatur war der Jugend (man denke an Sturms und Trotzendorfs Schule) ein Gegenstand, nicht bloß der Schularbeit, sondern auch der freien Lectüre; besonders waren Virgil, Ovid und Terenz beliebt, und Aesop wurde später, da Luther ihn empfahl und zum Theil übersetzte, auch in deutscher Sprache

viel gelesen. — Aber in den Formen der von der Kirche geheiligten und von der Schule festgehaltenen lateinischen Sprache machte sich bald der Trieb einer selbständigen Bildung bemerkbar. Die unter dem Namen Cato bekannten lateinischen Distichen (schon im 4. Jahrh. erwähnt) waren im Mittelalter das fac totum beim Schulunterrichte und meistens ein Lieblingsbuch auch noch der Erwachsenen, und diesem schlossen andere gnomische Dichtungen, z. B. das speculum morum (richtiger puerorum) sich an. (Zarncke, der deutsche Cato, 1852.) — In der guten Absicht, die heilige Sprache auch mit heiligem, der Jugend heilsamen Stoff zu erfüllen, hatte Roswitha (im 10. Jahrh.) ihre ungeheuerlichen Schauspiele gedichtet, und um dem modernen Wesen ohne Verlust an Latinität gerecht zu werden, schrieb Erasmus seine Colloquia, durch welche die Jünglinge latiniores und meliores werden sollten, — ein Buch, das in Frankreich, Spanien und Rom proscribirt, von Luther seinen Kindern als „sehr giftig" verboten, aber dennoch reißend gelesen wurde. — Selbst der später hervortretende Realismus konnte sich nicht alsobald des Lateinischen entschlagen, sondern knüpfte (wir erinnern an des A. Comenius Orbis pictus, 1658) zunächst durch Vermittlung dieser Sprache an das praktische Leben an. Dagegen suchten andere Schriften, wie Peter Laurembergs Acerra philologica (zunächst 100 Anekdoten aus der römischen Geschichte, 1637, — später durch den Zusatz von allerlei Schwänken bis auf 300 und 700 Stücke vermehrt), Quirsfelds historisches Rosengebüsch (1685) und die „Neue Acerra philologica" (1715) in die Geschichte des classischen Alterthums einzuführen. Und wieder in anderer Weise knüpfte Fenelons Telemach, „die Krone der politisch-didaktischen Romane," seine Belehrung über moderne Verhältnisse an antike Zustände an und fand (in 130 Ausgaben) die weiteste Verbreitung.

3) Die nationale Jugendlectüre gieng vom Volkslied aus. Wir wissen, daß Ludwig der Fromme in seiner Jugend die von seinem Vater gesammelten Lieder las und lernte (Theganus vit. Ludov. c. 19.) und der große Alfred die alten angelsächsischen Volkslieder seine Kinder lesen lehrte (Gervinus I. 65.). Ueberhaupt lebten sich die Sagenpoesie des Volkes und mit ihr auch manche sagenhaft gestalteten Stoffe des classischen Alterthums in die Jugend ein. Umsonst warnte die Kirche (z. B. in der Einleitung zu der „Sele Trost") die jungen Leute vor den „Büchern von Tristant, Dietherich von Bern und den alten Recken", die „der wérlde dienden und nit got." — Thomasin (im wälschen Gast, 1216) sagt dagegen, die Jungfrauen möchten von Andromache hören, von Enite, von Penelope und Oenoe, von Galien und Blancheflur; die Jungherren aber sollten an Erek und Iwein, an Gawan und Karl, an Alexander und Tristan Beispiel nehmen. Alle jene Märchen und Abenteuer scheinen ihm bloß für die Jugend gedichtet und für das gereiftere Alter von unzulänglichem Werthe zu sein. (Gervin I. 430.) Und in der That könnte die Liebe und Ausführlichkeit, mit welcher viele solcher Dichtungen, (namentlich die aus englischen Quellen entnommenen, sowie Flor und Blancheflur u. a.), gerade die Kindheitsgeschichte ihrer Helden und Heldinnen erzählen, auf den Gedanken führen, daß der Dichter solche Partieen ausdrücklich für die Jugend geschrieben habe. Wie frühe und eifrig übrigens die Jugend Ritterromane las, erfährt man aus Oskar von Wolkensteins Leben (geb. 1367); und daß selbst der Minnegesang ihr keineswegs fremd blieb, zeigt das Beispiel Ulrichs von Lichtenstein (um 1276). — Alle diese Lectüre überdauerten jedoch die wirklich volksthümlichen, zum Theil legendarisch ausgeschmückten Geschichten von Octavian, Fortunat, dem armen Heinrich, den Haimonskindern, der Melusine, Genovefa, Magellone ꝛc., deren liebliche, einfache Bilder noch jetzt, selbst in abgeschwächter Form und unter ungünstigeren Stimmungen, ihre eigenthümliche Anziehungskraft auf die Jugend zu üben fortfahren.

Auch die volksthümlich didaktische Poesie bot der Jugend ihre Gaben. Wenn das bedeutendste Werk dieser Art (Freidank) und andere das Volk überhaupt im Auge hatten, richteten der Winsbeke, „einer der theuersten Reste unserer ritterlichen Poesie" (Gervin I. 426) und die ihm nachahmende Winsbekin ihre Lehrgedichte ausdrücklich

an die der Männlichkeit entgegenreifende Jugend. Später tritt (besonders von Luther empfohlen) auch die Fabeldichtung in die Lectüre der Jugend ein, und namentlich Reineke Fuchs, dessen classischer Gehalt unter den vielfältigsten Umarbeitungen das wechselnde Interesse von Jahrhunderten zu fesseln vermochte, wurde (in ziemlichem Widerstreit mit unsern Begriffen) der Jugend zugänglich (Luther las gern aus ihm bei Tische vor) und noch lange nach der Reformation Fürstensöhnen nach den schweren Studien des Tages (neben Sleidan und dem Regentenbuche) als Erholung zum Lesen gegeben. (Moser, patriot. Archiv IV. 211. Ruhkopf, Geschichte der Erzieh. in Deutschland 406). Einige Fabeln jener Zeit, z. B. des Matthesius dauern noch in unsern Kinderbüchern fort. — Auch moralische Jugendschriften entstanden, z. B. Wickrams Gabriotto und Reinhard (1551), noch im 17. Jahrh. als „der unbesonnenen Jugend Arzneispiegel" neu aufgelegt, desselben „der jungen Knaben Spiegel", 1555 (Geschichte zweier Pflegekinder, von denen der Rittersohn entartet, der Bauernsohn in Ehren sein Glück macht), und das „Buch von den 7 Hauptlastern" (1558). Der „Jugend zum kurzweiligen Unterricht" werden in diesen Schriften Beispiele aus der Bibel, aus Josephus und andern Schriftstellern zu einem so ernsten Sittenspiegel zusammengestellt, daß man den Verfasser des leichtfertigen Rollwagen nicht wieder erkennt (Gervin. III. 126).

Zur historischen Lectüre diente der Jugend, wie den Erwachsenen, die in den Familien eingebürgerte (legendenartige) Kaiserchronik von Gottfried von Viterbo und noch mehr die Fortsetzung derselben (3 Bände in Folio mit 359 schönen Merian'schen Kupferstichen, 1743—59), das Theatrum europaeum von Schlederus und Abelius mit wirklich instructiven Illustrationen und neben diesen Sleidan's Chronik (1555 und zuletzt 1785 aufgelegt). — Von höchster Anziehungskraft für die Jugend wurde aber die auf halbwahrem Hintergrunde sich entwickelnde geographische Dichtung, die schon die Geschichte Herzog Ernsts (im 12. Jahrh.) mit Wundern umwob, in den „Reisen des Engländers Mandeville" (1372) in ganz Europa Interesse erregte, durch die Entdeckung einer neuen Welt immer mehr Nahrung erhielt, endlich in Defoe's Robinson (1719) ein Weltbuch schuf und in der hiernach gebildeten Insel Felsenburg (ursprünglich „wunderliche Fata einiger Seefahrer" ꝛc. 1731—43, von Tieck erneut 1827) einen das Alter, wie die Jugend fesselnden Zauber von wunderbaren Welten und schauerlichen Abenteuern entfaltete.

4) Ein Ueberblick der vorstehenden Darstellung läßt als wesentliches Ergebnis folgende Puncte hervortreten: In den naiven Zeiten der beginnenden Cultur vertraten die lebendige Rede und der lebendige Gesang die Stelle der Kinderlectüre. Wo aber bei fortschreitender Entwickelung die mündliche Mittheilung nicht mehr genügte und doch die Rührigkeit des praktischen Lebens noch ein Bedürfnis für Lectüre übrig ließ, da nahm die Jugend zunächst Antheil an der sparsam zugemessenen Lectüre der Erwachsenen; das Interesse beider sammelte sich um dasselbe Buch. Zu solcher Lectüre diente das Schönste und Beste der Nationalliteratur, oder wenigstens das, was der zeitweilige Geschmack dafür hielt, und eben aus solchen werthvollen Schätzen gestalteten sich endlich durch bedachte Auswahl und neue Fassung auch eigentliche Jugendschriften.

C. Moderne Jugendliteratur. a. Geschichtliche Entwickelung. Mit der zunehmenden Lockerung des Familienlebens begann die natürlichste Quelle der Jugendunterhaltung, die Erzählung der Mütter und Väter, immer mehr zu versiegen und auch die Gemeinsamkeit der Lectüre des Alters und der Jugend sich zu lösen. Nur Gellerts liebenswürdige Fabeln, vielleicht auch die von Lichtwer und Pfeffel und dgl., die Insel Felsenburg und Bücher wie Bunyans Pilgerreise, bildeten noch den Gegenstand eines gemeinsamen Interesses. Die Jugendliteratur selbst aber verfiel zugleich mit der Nationalliteratur unter dem Einfluß des verderbten Geschmacks und der zunehmenden Charakterlosigkeit der Zeit, so daß der Jugend jener Zeit, nach Niemeyers Andeutung, neben den oben genannten Schriften nicht viel mehr zur Lectüre

übrig blieb, als Jannewahs Exempelbuch, Berkenmeyers curioser Antiquar, die Acerra philologica und Nikolaus Klimms Iter subterraneum. — Diese Umstände benutzte die thätige Speculation der Rousseau-Basedow'schen Schule, um eine eigene, ihren reformatorischen Zwecken dienende Kinderliteratur zu produciren, und der Jubel, mit dem ihre Erzeugnisse allenthalben als köstliche Gabe aufgenommen wurden, bewies, wie sehr man damit für den Geschmack und die pädagogische Richtung der Zeit das Rechte getroffen hatte.

1) In demselben Jahre, in dem der edle Freiherr von Rochow mit seinem, zunächst für die Volksschule bestimmten Kinderfreund (2 Bde. 1776) das erste deutsche Schullesebuch (s. d. Artikel) und zugleich das Titelwort für eine, auch neben der Schule sich entwickelnde neuzeitliche Kinderliteratur gegeben hatte, ließ Christian Felix Weiße, auf Anregung Basedows und zunächst als Fortsetzung von Adelungs Wochenblatt für Kinder, seinen Kinderfreund (24 Bände 1776—82) erscheinen, in dem in der Form einer Unterhaltung im Familienkreise und in gefälliger Einkleidung belehrende Geschichten der verschiedensten Art mit Gedichten und Kinderschauspielen abwechseln. Es war derselbe Weiße, der bereits als Schauspieldichter hoch gerühmt wurde, mit seinen „Liedern für Kinder" (1766) das Kinder- und Elternpublicum entzückt und mit seinem weit verbreiteten Elementarbuch (1772), seiner Uebersetzung von Richardsons Jugendlehre (1752), seiner Bibliothek für Jünglinge ꝛc. bei den Pädagogen ein Ansehen gewonnen hatte. Aber weder der Lorbeer, mit dem Iffland selbst (auf dem Leipziger Theater) ihn bekränzte, noch auch seine Reim- und Methodenkunst brachten ihm solchen Ruhm, wie sein Kinderfreund. Durch ihn wurde er zum „Manne der Nation". Bis 1785 waren fünf rechtmäßige Auflagen und daneben durch Nachdruck in Oesterreich allein 15000 Exemplare verbreitet; von allen Seiten und aus allen Ständen erhielt er Beweise der Dankbarkeit; Fürsten schrieben an ihn und baten um Fortsetzung; aus entfernten Gegenden wendete man sich an ihn, mit der Bitte um Hauslehrer. Sein Kinderfreund wurde das Lieblingsbuch einer ganzen Generation. Erst nach Weiße's Tod (1804) durfte Niemeyer, obschon er noch immer „dem Veteranen unter den deutschen Kinderfreunden den wohlverdienten Ehrenkranz" zuspricht, es wagen, wenigstens „Misgriffe in der Wahl, pädagogische Inconsequenz und den oft verfehlten, selbst nicht edel genug gehaltenen Kinderton" zu rügen. Und doch ist die ganze Welt der wohl erzogenen und frisirten Herrchen und Dämchen des Weiße'schen Kinderfreundes eine unwahre und kindische. Die erbetene Fortsetzung des Kinderfreunds aber, „der Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes" (12 Bde. 1783—92) fand schon zu jener Zeit weniger Popularität. Noch unbedeutender waren die Nachahmungen, die, wie z. B. im Kinderfreund von Merkel und Engelhardt, bald in Menge hervortraten.

Indes ist bei Weiße und vielen seiner Nachahmer wenigstens noch ein schwacher Zusammenhang mit der früheren Jugendliteratur sichtbar. Das alte kirchliche Spiel und die Schulkomödie fanden hier eine, freilich carrikirte Fortsetzung im Kinderschauspiel. Nachdem G. A. Pfeffel schon 1769 dramatische Kinderspiele, J. J. Bodmer 1773 ein Trauerspiel für die blühende Jugend (der Fußfall vor dem Bruder) geschrieben hatte, brach mit dem Jahre 1776 eine ganze Flut von solchen Spielen herein. Selbst J. G. Schummel (der Lehrer), der noch 1773 eine Schulkomödie in früherem Stile (der Würzkrämer und sein Sohn) verfaßt hatte, ließ 1776—77 drei Bände „Kinderspiele und Gespräche" ausgehen, und wendete erst später (1779 in seinem Spitzbart) sich mit scharfer Satire gegen die Basedow'sche Schule. Neben und nach ihm erschienen die Kinderschauspiele von A. Rock, Moissy (deutsch unter dem Titel: „Spiele der kleinen Thalia"), J. H. Röding (3 Bde., darunter „ein Spiel für kleine Schönen"), von einem Ungenannten (13 Bde.), von David Jani, A. Rode, dem Minister von Trütschler (4 Bde.), A. v. Wittenberg (Theater, zum Gebrauch junger Mannspersonen, nach dem Französischen der Gräfin von Genlis, 2 Bde.), von L. A. S . . . (Kinderschauspiele mit Gesängen), von Löper und J. F. Schink, von J. G. Beigel,

G. K. Claudius, E. L. Sartorius (3 Bde.), A. W. Baders, B. S. v. Koller, J. M. Armbruster, — alle in der Zeit von 1776—97. Diese Kinderschauspiele, zum Theil von damals wohl angesehenen Literaten geschrieben, waren ein sprechendes Zeichen ebensowohl von der bis in den Schoß der Familien eingedrungenen Theaterliebhaberei, wie von den pädagogischen Experimenten jener Zeit. Die meisten zielen auf Redegewandtheit, höfische Sitte, Tournüre und Sittenbildung der Kinderwelt, aber die Ausschließung aller männlichen Motive und die „Beschränkung auf eine in lauter Güte und Liebreichheit unnatürlichen Kinderwelt machen diese kleinen Stücke entweder langweilig für Kinder oder zu unwillkürlichen Satiren auf die pädagogisch-philanthropischen Verfasser" (Gödeke 1095), und waren nur kindische Nachahmungen jener alten Schauspiele, in denen die heranwachsende Jugend im Dienste des Volkes die Rollen erwachsener Menschen zu spielen hatte. So reich und lebenskräftig war jenes kirchliche Spiel und die Schulkomödie gewesen, daß aus diesem Theater der Jugend das Theater des Volkes selbst sich entwickeln konnte (vgl. Ed. Devrient, Geschichte der deutschen Schauspielkunst); aber so kläglich und zugleich so charakteristisch war auch hier der endliche Verlauf der Jugendliteratur, daß eben zu der Zeit, als mit Göthe's Götz das Nationalschauspiel zu neuem, selbständigem Leben gelangte, die ursprüngliche Heimat desselben, das Jugendschauspiel, zu kindischer Gehaltlosigkeit herabsank.

2) Noch entschiedener im philanthropistischen Sinne und zugleich bedeutender und nachhaltiger wirkte die durch Joachim Heinr. Campe eingeführte Jugendliteratur. Sein Robinson (1780) war, was den Stoff anbelangt, der glücklichste Griff, den ein Kinderschriftsteller jener Zeit thun konnte: der Zug der Jugend nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem und der pädagogische Enthusiasmus für Rousseau'sche Idealnaturzustände und selbsterfinderische Thätigkeit fanden auf Robinsons wüster Insel ihre allseitige Befriedigung. Rousseau hatte den Robinson Crusoe als den köstlichsten Bücherschatz seines Emil gepriesen; schon war er (1721) ins Deutsche übersetzt, bis zum Jahr 1760 in 40 verschiedenen Robinsonaden nachgebildet und endlich im Dienste des Philanthropins von Wezel bearbeitet worden. Aber erst Campe's Robinson wurde die Bibel der Kinderbücher und durch ihn Campe zum Koryphäen der Kinderschriftsteller. So verschiedene Männer, wie Bogumil Golz und der gemüthvolle Justinus Kerner sind von ihm in gleicher Weise noch in ihrem Alter entzückt. Noch jetzt ist er fast das gelesenste aller Kinderbücher, (im Jahr 1860 erschien die 57. Auflage), obgleich seitdem wieder mehr als 20 Robinsone, darunter der Schweizerische von Wiß und der neue Robinson von G. H. v. Schubert (1848—53, 3 Aufl.) und auch eine Uebersetzung des echten Robinson (1841) erschienen sind. Und dennoch ist die Kritik darüber einig, daß an Campe's Robinson fast nichts gut ist, als das, was nicht von Campe herrührt. „Von der hohen Poesie des ursprünglichen Robinson Crusoe ist hier wenig zu finden; eben so wenig von dessen tiefem Gedankengehalt; alles geht hier nur auf eine nüchterne Moral und auf eine ganz entsetzlich altkluge Anpreisung mechanischer Fertigkeiten und Geschicklichkeiten hinaus; aber der Stoff des Robinson ist so unverwüstlich, daß er selbst in dieser breiten Verwässerung seine hinreißende Anziehungskraft behauptet" (H. Hettner, Robinson und die Robinsonaden, 1854). Fast eben so glücklich war der Griff, den Campe in seiner „Entdeckung von Amerika" 1781—82, 3 Bde. 19. Aufl. 1852), that; auch hier hat die schulmeisterliche Zurichtung das Interesse an dem anziehenden Stoff nur wenig abzuschwächen vermocht, um so weniger, als die langweilig docirenden Zwischengespräche (wie im Robinson) so eingelegt sind, daß der Leser sie leicht überschlagen kann, was auch jeder rüstige Knabe in der That zu thun pflegt. Wo aber Campe diese Stoffe verläßt (in seiner neuen Kinderbibliothek, 6 Bde. 1779—84, 14. Aufl. 1832, seinen Reisebeschreibungen, 19 Bde. 1785—93 und besonders in seinem lehrhaftigen Theophron und dessen Seitenstück „Väterlicher Rath für meine Tochter", 9. und 10. Aufl. 1832), da wird er selbst Kindern unerträglich, während seine Duodez-Weltgeschichte in Versen zwar Kinder zu amüsiren, aber gewiß nicht

zu belehren vermag. Nichts desto weniger hat noch im Jahr 1831 eine Sammlung seiner Schriften in 36 Bänden erscheinen können. Der Einfluß, den er seiner Zeit auf die Bildung der Jugend übte und zum Theil noch übt, ist unermeßlich; und wenn man sich erinnert, wie die endliche Versöhnung, welche der Defoe'sche Robinson durch Gebet und Gotteswort findet, aus dem Bilde des Campe'schen Robinson ganz verwischt ist, so hat man damit zugleich ein für alle Campe'schen Schriften charakteristisches Zeichen, das über die Richtung, in welcher jener Einfluß wirkt, nicht in Zweifel lassen kann, so gewinnend auch der anmuthig elegante Stil und die handgreifliche Moral erscheinen mögen. (S. den Artikel Campe).

3) Neben Weiße's höfischer Kinderwelt und Campe's prosaischen Nützlichkeitsmenschen trat eine dritte Gattung von Kinderschriften, die specifisch-moralische, hervor. Schon J. P. Miller (Rector zu Halle) hatte „moralische Schilderungen" (1753—64) für die Jugend geschrieben, die (nach Niemeyer) ihrer Zeit „ein allgelesenes Buch in Deutschland" waren; und J. J. Bodmer hatte in seiner reichen literarischen Thätigkeit auch „Sittliche und gefühlvolle Erzählungen für die Realschulen" ausgehen lassen. Aber der eigentliche Chorführer der neueren moralischen Kinderschriften wurde Christ. Gotthold Salzmann, der nicht nur mit seiner Erziehungsanstalt (Schnepfenthal, 1784), sondern zum Theil auch mit seinen Grundsätzen vom Philanthropin sich abgezweigt hatte und zwar mit geringer Productionskraft und fast „ohne alle Ahnung eines idealen Lebens", aber aus der Fülle einer reinen und edlen Gesinnung heraus sein moralisches Elementarbuch (1782), sein Sittenbüchlein, die Reisen seiner Zöglinge schrieb und wie mit seinem Karl von Karlsberg (1783) bei den Erwachsenen, so mit seinem Joseph Schwarzmantel (1810) bei der Jugend unermeßlichen Beifall fand. Im Triumvirate der ersten Kinderbuchperiode ist er vielleicht der schwächste, aber gewiß nicht der schlechteste, und sein Schwarzmantel, der in die Wahrheit volksthümlicher Zeitverhältnisse einführt und unter der rationalistischen Verdeckung doch eine herzliche Frömmigkeit durchblicken läßt, ist noch jetzt besser, als tausend unserer modernen Kinderschriften. Neben dem realistischen Campe und dem civilisirenden Weiße steht der moralisirende Salzmann am bescheidensten, aber am reinsten da. — An den volksthümlichen Salzmann schloß sich in vornehmerem Stile Kaspar Friedr. Lossius an. Sein „Gumal und Lina" (1795—1800, 3 Bde.) ist die Vermählung des Rousseau'schen Naturkindes mit dem modernen Christenthum, und seine moralische Bilderbibel (1805—1812) ist ein gewiß wohlgemeinter Versuch, in eleganter Form zur biblischen Geschichte zurückzuführen und der profanen moralische Nutzanwendungen abzugewinnen. Nur daß die kleinen Leser, wenn sie im Gumal und Lina an den Engeln und Kannibalen des Naturzustandes und den wirklich höchst anziehenden Situationen des ersten Bandes sich entzückt hatten, die darauf folgenden zwei Bände christlicher Katechese auf die Seite warfen, und daß die pretiöse Form und moderne Anschauungsweise der Bilderbibel weder dem biblischen noch profanen Stoff recht entsprechen wollte. Immerhin gehören beide Bücher noch zu den besseren jener Periode. — Noch fruchtbarer und kaum weniger beliebt war der in Schnepfenthal gebildete Wiener Consistorialrath Jakob Glatz, der von 1800 an 21 Bände für die Jugend schrieb, von denen „das rothe Buch" am meisten gelesen, Rosaliens Vermächtnis (2 Bände) noch 1836 neu aufgelegt wurde und das „moralische Gemälde für die gebildete Jugend" am deutlichsten die Tendenz aller dieser breiten, steifen und poesielosen Schriften ausspricht. An diese moralisirende Schriftstellerei, zu der auch Feddersen (Beispiele der Weisheit und Tugend, 1777—89), Wagnitz (Moral in Beispielen, 1797—1810), Funk (Sittenspiegel, 1800) und viele andere beitrugen, reihten sich zahllose Kinderschriften von ganz verwischtem Charakter an, wie K. Fr. Thieme's „Gutmann" und die vielgerühmten Junker, Hermann, Mundt 2c. Ein Mann allein, Meynier (pseudonym Sanguin) ließ 250 Schriften für die Jugend ausgehen, von denen die Mehrzahl zur Unterhaltung bestimmt war. Nur eine würdigere Erscheinung begegnet uns, der anspruchslose J.

A. E. Löhr, der eine anziehende und belehrende „Beschreibung der Länder und Völker der Erde" (4 Bde. 1803) gab und in seinen „kleinen Geschichten" (1799), seinen Fabeln und besonders in seinen „kleinen Plaudereien für Kinder, welche sich im Lesen üben wollen" (neuerdings von A. F. C. Vilmar herausgegeben), „aus tiefer innerer Erfahrung heraus einfach, wahr, treu und fromm" erzählt.

4) Ganz eigenthümlich in ihrer Art und die einzige Schrift von bedeutendem und nachhaltigem Werthe, die in jener ganzen Periode hervortrat, sind die Palmblätter, erlesene morgenländische Erzählungen (4 Theile 1787—1800), ausgewählt von Herder, deutsch bearbeitet von A. L. Liebeskind, (neu herausgegeben von Krummacher 1831), eine reiche Quelle, aus der bis in unsere Zeit die Chrestomathieen zu schöpfen pflegen. Im ganzen und großen war der Zustand der Kinderliteratur schon damals fast trostlos.

Bereits im J. 1787 mußte Friedr. Gedike (im Programm seines Gymnasiums) klagen: „Keine einzige literarische Manufactur ist so sehr im Gange, als die Büchermacherei für die Jugend. Da giebt es unter zahllosen Formen und Namen: Kinderalmanache, Kinderzeitungen, K.-Journale, K.-Sammlungen, K.-Romane, K.-Drama's, K.-Gespräche, K.-Poesien und wie sonst noch der moralische Puppenkram heißen mag, der alljährlich für die lieben Kinder zu Markt gebracht wird. Der verdiente Beifall, den Campe, Weiße, v. Rochow, Salzmann fanden, lockte eine unabsehbare Schaar von Scriblern herbei, die wie hungrige Heuschrecken über das neue Feld herfielen. Jeder glaubte sich gut genug. Studenten und Candidaten, deutsche und lateinische Schulhalter, angehende Erzieher und Nichterzieher, kurz alles, was Hände zum Schreiben oder auch nur zum Abschreiben hat, verfertigt Bücher für die liebe Jugend, und Väter und Mütter werden nicht müde, den Tand zu kaufen oder wohl gar zu brauchen." — Gutsmuths kündigte bei Eröffnung seiner „Bibliothek" den unseligen Scriblern, die nun schon seit Jahrzehnten die pädagogische Welt mit sogenannten Kinderschriften überschwemmen, den Krieg an und corrigirte ihnen wie Schulbuben ihre groben grammatischen und orthographischen Fehler. — Lichtenberg jammerte, daß man über den Kindern die Männer vergesse und rief: „die Zeit ist reif für die Geißel eines Juvenal!" Aehnlich zürnte Merck über die Kalteschale unserer Literatur, die in den Kindergeschichten angerichtet werde, wo schon die kleinen Mädchen mit ihren Herzen wie mit Schwefelhölzchen spielten; und Forster fragte: „Muß man nicht staunen, daß es in Deutschland noch Männer giebt, wo solche Menschen, wie Campe, Salzmann, Villaume und ähnliche die Erzieher sind?"

5) Erst die Zeit der Freiheitskriege begann, vielleicht durch die allgemeine Noth oder auch durch größere Gedanken, welche das Volk bewegten, den leichtfertigen Eifer der Kinderbuchmacherei etwas zu dämpfen, und in dieser Zeit fand man auch wieder Raum, das Interesse des Alters und der Jugend um eine gemeinsame Lectüre zu sammeln; so um Pestalozzi's Lienhard und Gertrud (1781), ein Buch, das unter „jenem Schwall seichter und durch Entnervung sittenverderblicher Bücher einzig dasteht in seiner Einfalt und Schlichtheit, mit der es dem Volke seinen Gesichtskreis entlehnt und seine Denk- und Handlungsweise und die Freude des häuslichen Lebens schildert, um es an sich selbst und innerhalb seiner Sphäre fortzubilden." (Gervinus V. 352.). Auch Beckers Noth- und Hülfsbüchlein (2 Bde. 1814), das sich, namentlich in den Mittelständen, weit verbreitete, wurde von den Knaben ohne Arg gelesen, und noch mehr erfreuten sie sich an der heitern Naivetät und den köstlichen Schwänken von Hebels Schatzkästlein. Selbst an Tiecks romantischen Werken, namentlich an seinen neu aufgefrischten Volksbüchern gönnte man der Jugend einen Antheil; und ohne diese Gunst stahl sie sich in die Ritterromane Fouque's und wohl auch anderer ein, um sich in einer Romantik zu berauschen, die kräftiger und vielleicht auch unschädlicher wirkte, als die schwächlich kleinen Helden der Kindergeschichten.

6) In dieser Zeit traten aber auch drei bedeutendere Erscheinungen in der Jugendliteratur hervor. Der liebenswürdige Attiker Friedrich Jacobs schrieb seinen Alwin

und Theodor 1802, in dem die Episode aus der französischen Revolution, die Zigeunergeschichte u. m. a. fast classisch sind, und weiter Rosaliens Nachlaß (2 Thle. 1812), Feierabende in Mainau (2 Bde. 1820), und Aehrenlese aus dem Tagebuch des Pfarrers von Mainau (2 Bde. 1825), in denen die Darstellung eines anmuthigen Stilllebens und edler (nur hie und da durch einen weichlichen Zug geschwächter) Charaktere eine tief sittigende Wirkung nicht verfehlt. — Noch weit bedeutenderen Einfluß aber als Jacobs, dessen Schriften eine weitere Verbreitung verdient hätten, übten einerseits die Brüder Grimm, die mit ihren köstlichen „Kinder- und Hausmärchen" (1812) der in der Treibhausluft moralischer Kindergeschichten verkümmerten Jugend einen neuen Hauch frischen Lebens zuführten und die Jugendliteratur selbst auf eine neue Spur lenkten, — und nach einer anderen Seite hin der Domherr Christoph v. Schmid, der in seiner biblischen Geschichte für Kinder (6 Bde. 1801, später in mehr als 20 Aufl.) und in seinen „moralischen Erzählungen" auf biblisch-christlichen Grund zurückgieng, dabei nach altem Legendenstoff (wie in seiner Genovefa 1819, 8. Aufl. 1853) und nach einfach rührenden Bildern aus der alten Ritterzeit (wie in den Ostereiern, 1819, — Heinrich v. Eichenfels, Rosa v. Tannenburg) zurückgriff oder auch manche seiner Lehren in anekdotenartigen Beispielen aussprach. Seine freundliche Absicht seine herzliche Kinderliebe und seine christliche Gesinnung, obschon diese mitunter zu tendenziös hervortritt, gewann ihm die Herzen; von Jung und Alt wurde er mit Liebe und selbst Erbauung gelesen. Auf die Entwickelung der Jugendliteratur selbst übte er bedeutenden Einfluß, und zwar nicht allein innerlich durch seine christliche Tendenz, sondern auch äußerlich durch — seine Wohlfeilheit. Bisher nämlich war die Lectüre der schönen Kinderbücher fast nur ein Vorrecht der Jugend der höheren Stände gewesen (man denke nur an Weiße's kleine „Messieurs, Fräuleins und Desmoiselles," an Lossius kostbare Bilderbibel und an Bertuchs Bilderbuch (85 Thlr.). C. C. Metzke's Erzählungen für „Hütekinder" (1817) waren glücklicherweise ohne Wirkung für das im kinderbuchlosen Stande lebende Publicum geblieben. Erst des frommen und lieben Domherrn 9- und 12- Kreuzer-Büchlein fanden ihren Weg auch zu den untern Schichten der Bevölkerung und setzten sich als ersten Keim der Kinderbibliotheken fest, die man nunmehr auch für Dorfschulen zu errichten für Pflicht hielt.

7) Der neu erweiterte Markt aber wurde alsbald von hundert und aber hundert Concurrenten ausgebeutet, und unter diesen zeichneten sich durch Industrie und Beliebtheit vor allen zwei aus. Gustav Nieritz begann (1829), von Salzmanns Sittenbüchlein begeistert und vom Hunger getrieben, den ersten der kleinen Kinderromane, deren Zahl im Jahr 1859 bereits auf hundert gestiegen war (s. seine Selbstbekenntnisse in Schwerdts Centralblatt für deutsche Volks- und Jugendliteratur, 1857, 1. Heft), und 10 Jahre später folgte Franz Hoffmann, der auf Grund eines Buchhändlercontractes nothgedrungen und, wie er selbst rührend eingesteht (Schwerdts Centralbl. 1857, 3. H.), nicht ohne Widerwillen und Schmerz mitunter in einem Jahre 20 Stücke für die Jugend schrieb. — Nieritz zeigt bei einer gewissen Weichlichkeit doch gute Gesinnung, weiß oft rührende Saiten anzuschlagen und ist mitunter glücklich in der Wahl des Stoffes; F. Hoffmann dagegen versteht in gleicher Weise die Kunst, das Interesse haarsträubend zu spannen und das Interessante ins Langweilige zu verwässern. Die Speculation auf den Phantasiereiz ist indes bei ihm noch mehr als bei Nieritz fast die einzige Tendenz seiner Schriften. In der Flut solcher Schriften sind bessere, wie z. B. Vogels Kinderfreund (1836—39, 12 Bde.), zu dem K. Bormann, A. Merget, H. Gräfe beitrugen, fast spurlos verloren gegangen.

Das Wort Gedike's, daß keine Manufactur so sehr im Schwunge sei, als die Kinderbuchmacherei, gilt im verstärkten Grade für unsere Zeit. Die Jugendliteratur ist in unseren Tagen das üppigste Feld der Pädagogik und zugleich das am meisten verwahrloste. Die Masse der Producte hier zu registriren, ist aber so unmöglich, als es unersprießlich sein würde. Wir beschränken uns daher auf den Versuch einer

b. übersichtlichen Charakteristik der modernen Jugendliteratur. — 1) Die philanthropistisch-realistischen Schriften. In angenehmer Unterhaltung den Kleinen unmerklich allerlei nützliche Kenntnisse beizubringen und aus Knaben praktische Köpfe zu machen, war der wesentliche Zweck der Basedow'schen Schule. Diesem Zwecke sollte die breite Verständlichkeit und die kinderfreundliche Herablassung dienen, die schon in Kästners bekanntem Epigramme verspottet wird (s. den Art. Achtung S. 33) und in der That nur dazu dient, die Kleinen zu langweilen und zu erschlaffen, statt sie zu erfrischen und zu kräftigen. Im Sinne dieser Herablassung ließ man denn auch die Helden des Kinderbuchs in Kinderrollen auftreten, oder doch wenigstens Kinder über die Geschichte selbst altkluge Betrachtungen anstellen. Unter dem Einflusse solcher Schriften, durch welche die Kinder in den Horizont, über den sie hinausstreben sollten und auch möchten, zurückgedrängt und zur Weichlichkeit, Selbstgefälligkeit und Naseweisheit erzogen wurden, wuchs die Jugend heran, die in den nächsten Jahrzehnten für die höchsten Güter der Nation kämpfen und sterben sollte. Dazu kam die pädagogische Lehre, daß man Kindern nur Wahres und Wirkliches, nur verstandesmäßig Greifbares erzählen dürfe, und das frivole Wort Campe's, daß der Erfinder des Spinnrads größere Verdienste habe, als der Dichter der Ilias und Odyssee. So entstanden jene Schriften, die, um wahr zu sein, die tiefe Wahrheit des Wunderbaren, Unbegreiflichen und Idealen aus dem Bilde des Lebens strichen, um nach einigen „abstracten Regeln des sogenannten gesunden Menschenverstandes für die hausbackene Welt dieses Verstandes selbst" (Waitz) zu erziehen. Und die Spur jener Verirrungen zieht sich selbst durch unsere neueste Jugendliteratur fort, wie denn z. B. die Lehre von der handgreiflichen Wirklichkeit noch neuerdings von Schmid aus Schwarzenberg in seiner Pädagogik vertheidigt und in seinen Kinderschriften befolgt wird. Der vorherrschend banausischen Tendenz solcher Bücher suchte man

2) in den moralischen Kinderschriften ein Gegengewicht zu geben. Aber die Moral wurde dabei zunächst nur an einer Musterkarte von allen erdenklichen kleinen Kinderunarten und Kinderartigkeiten gelehrt, ohne einen Gedanken an die eine Quelle, aus der alle Tugenden lebendig hervortreiben. G. C. Claudius in seinem täglichen Taschenbuch für Kinder (1799, 1800 ff.) gab z. B. eine lange Erzählung von zwei gutgesitteten und zwei übelgesitteten Kindern, lediglich zur Verdeutlichung der Unart, andere in der Rede zu unterbrechen; und endlich vollendete sich der Schematismus und die Ueberhäufung in C. L. Simons (im einzelnen ziemlich guten) „Beispielen des Guten und Bösen, nach der Pflichtenlehre geordnet" (1837) und in Franz Hoffmanns 360 moralischen Erzählungen für Kinder von 5—8 Jahren (1848—50). Schon die handgreifliche Absichtlichkeit eines solchen Tugendunterrichts schwächt die Wirkung, besonders wenn, wie bei Campe 2c., jede Tugend nur aus wohlerwogenen Gründen hervorgehen darf, oder, wie es jetzt noch häufig geschieht, die Moral den Kindern einräsonnirt wird. Jene Kleinmeisterlichkeit mußte aber zugleich zur Unwahrheit führen; denn indem man Kinder zu Tugendhelden machen wollte, kamen jene wesenlosen Engelchen und lächerlichen Zierpüppchen heraus, die gesunden Kindernaturen selbst langweilig sind und nur von schwächlichen bewundert und wohl auch selbstgefällig nachgeäfft werden. Und doch wimmelt noch jetzt jeder Weihnachtsmarkt von ähnlichen Schriften, nur daß nunmehr die kleinen Helden in ihrer engelhaften Schönheit auch colorirt zu sehen sind, und daß wohl auch, echt pädagogisch, die pädagogischen Künste der Eltern aus den Coulissen hervorgezogen und den Engeln von Kindern zur Folie Teufel von Stiefmüttern oder Pflegevätern beigegeben werden. Viele dieser Geschichten verfallen bei ihrem Idealisiren zugleich in eine Sentimentalität und Ueberschwänglichkeit, die ganz dazu angethan ist, aus natürlichen Kindern empfindsame Narren zu machen. Solche Schriften (wir erinnern nur an die vielfach gepriesenen versificirten Kinderkomödien von Ernst v. Houwald, 1839) fließen über von rührender Kinderliebe, erstaunlicher Wohlthätigkeit und unerhörtem Edelmuth; die heiligsten und geheimsten Regungen des kindlichen Herzens werden theatralisch heraus-

parlirt, und die Hätscheleien und Liebesbezeugungen, mit denen „Herzenseltern“ und „Herzenskinder“ sich stets in den Armen und am Halse liegen, treten in so widriger Weise hervor, daß W. Menzel mit Recht sagen kann, er würde, „wenn seine Kinder ihm jemals mit solchen Redensarten kämen, wie wir sie in tausenden dieser Kinderschriften von artigen und frommen Kindern verzeichnet finden, sie als affectirte Narren zurechtweisen oder als vollendete Heuchler züchtigen.“ Am stärksten sind darin schriftstellernde Damen, wie z. B. Therese Huber, die in ihrer „Weihe der Jungfrau“ die jungfräuliche Scham durch declamirendes Bloßlegen ihrer heiligsten Regungen wahrhaft entweiht.

Hiermit zusammen hängt die altkluge Reflexion des Kindes über das Glück und die Unschuld seiner eigenen Kindheit, wie sie namentlich in poetischen Kinderschriften aufzutreten pflegt. Solche Schriften enthalten oft ganz schöne Betrachtungen der Alten über die Kinder, aber es sind nicht Bücher für die Kinder; denn Kinder wissen nichts davon, daß sie glücklich und unschuldig sind, und brauchen es auch nicht zu wissen, und wenn man ihnen anlehrt, Betrachtungen über das Paradies ihrer Kindheit anzustellen oder von ihrer eigenen Liebenswürdigkeit, Frömmigkeit und Unschuld zu declamiren und zu singen, so ertödtet man damit die Kindlichkeit. Selbst der sinnige und kindliche Hey streift in seinem: „Ein Herz, ein Herz hab' ich in der Brust“ 2c. und „Zwei Augen hab' ich 2c.“ an diese Reflexionsweise. Zu welcher Widerlichkeit und Leichtfertigkeit aber eine solche Selbstbespiegelung ausarten kann, ist z. B. bei der viel verkauften Thekla v. Gumpert (im Töchter-Album, 1858) in dem Aufsatze „die Metamorphose der Backfische“ zu sehen.*) — Eine altclassische Form der Moral,

3) die Fabel, ist von unserer modernen Kinderliteratur zumeist alten Quellen entlehnt und nur in einer besonderen Art, die wir die fabulirende Kinderpoesie nennen möchten, einigermaßen selbständig fortgebildet worden. Der glückliche Erfinder dieser Gattung wurde Wilhelm Hey (Superintendent in Ichtershausen, † 1854), aus Anregung von Otto Speckters sinnigen Zeichnungen, die er mit illustrirendem Text begleitete. Seine 50 Fabeln für Kinder (1833) sind nicht immer eigentliche Fabeln, sondern oft nur Personificationen der Natur, aber durchweg liebliche, mit liebevollem, kindlich reinem und echt poetischem Sinne ausgeführte Bilder, an denen Alt und Jung sich erfreut. Nur die zweiten, die Moral enthaltenden Verse, die, um das Octavformat auszufüllen, nachträglich beigefügt werden mußten, tragen die Spuren der Absichtlichkeit. Hey's Fabeln haben neben der Wirkung ihres eigenthümlichen Werthes noch in zweifacher Hinsicht einen bleibenden Einfluß geübt; sie haben mit ihrem reinen Kinderton der Jugendliteratur eine neue Spur zu dem frühesten, noch buchstabirenden Kindesalter verrathen und zugleich durch Speckters lebensvolle Zeichnungen den Holzschnitt wieder zu Ehren gebracht. Der von Hey angeschlagene Ton klingt in zahlreichen Variationen nach, so bei Fröhlich, Friedrich Güll, Pocci, Reinick, Dieffenbach u. a. Das Vorbild der 50 Fabeln ist aber von keinem erreicht worden, auch nicht von Hey selbst in seiner zweiten Reihe von 50 Fabeln und in seinen Texten zu Prätorius Kriegspferd und H. J. Schneiders „das Kind von der Wiege bis zur Schule“. Dagegen sind Speckters Holzschnitte von vielen, z. B. von Pocci, L. Richter und anderen Dresdener

*) „Lebt wohl, ihr Kinderjahre, Schülerplagen,
Ihr schweren Backfischzeiten, lebet wohl!
Marianne wird nun nicht mehr in euch wandeln,
Marianne sagt euch ewig Lebewohl!

Wie glücklich war ich als Herzblättchen, wenn ich auf Papa's und Mama's Knieen saß und sie mir Geschichten erzählten, — wie glücklich als Backfisch, erst zu Hause, dann im Institut, besonders in den Stunden, in denen ich für Großmama die tollen Streiche des Geheimen Instituts-Unsinnmachers niederschrieb. Adieu, zu deutsch Lebewohl, süße Kindheit! Ach, schrecklicher Gedanke, ich bin eine Dame, ich kann nie wieder ein Herzblättchen, nie wieder ein Backfisch werden!“

Künstlern, mit Glück nachgeahmt und zum Theil übertroffen worden. Eine ganz andere Art des Fabulirens und der Zeichnung führte Heinrich Hofmanns (Arzt in Frankfurt a. M.) Struwwelpeter ein; — diese ausgelassene, groteske Posse, die von Rosenkranz gerühmt, in einer Million von Exemplaren über die halbe Welt verbreitet, von dem Verfasser selbst (im König Nußknacker u. dgl.) und von vielen anderen nachgeahmt worden ist, aber wohl für nichts mehr gelten soll, als, was sie anfänglich war, für einen augenblicklichen Scherz, den der humoristische Vater an einem lustigen Abend mit seinen Kindern trieb. — Als ein erfreuliches Zeichen des Fortschrittes sind

4) die christlichen Jugendschriften zu betrachten. Während der rationalistisch-philanthropistischen Aufklärungsperiode im Anfang dieses Jahrhunderts hatte F. A. Krummacher mit seinen, zwar nicht ganz naturwüchsigen, aber immerhin sinnreichen und lieblichen Parabeln (1800) das tiefere christliche Element sehr vereinsamt vertreten. Nächst ihm gebührt dem kindlich frommen Katholiken Christoph von Schmid das Verdienst, unsere Jugendliteratur auf die wahren Quellen des Heils zurückgewiesen zu haben; und die Freude, mit welcher seine Schriften begrüßt wurden, zeugt davon, daß der christliche Sinn in unserem Volke noch nicht ganz verschwunden war. Aber beklagen muß man, daß schon Schmid mitunter und daß noch weit mehr seine zahlreichen Nachahmer und unter ihnen selbst solche, die nicht aus Speculation, sondern aus wirklich christlicher Gesinnung und mit deutlichem Talente schrieben (wie z. B. H. Dittmar, Chr. G. Barth, G. H. von Schubert, A. Wildenhahn ꝛc.), ihrer guten Sache durch Misverstand und Uebertreibung vielfach schadeten. Viele wollen die Stärke des Glaubens verdeutlichen, indem sie Helden zeichnen, die unthätig und unkräftig der Hülfe Gottes entgegenwarten. Sie stellen eine Frömmigkeit dar, die weit weniger in kerniger Mannhaftigkeit, als durch weichliche und süßliche Empfindungen sich äußert; sie lassen den Mund bis zur Entweihung des Heiligen von frommen Redensarten überfließen, und ihre breite Darlegung innerer Heilsbewegungen artet zuweilen in „eine Verletzung der religiösen Schamhaftigkeit aus, die das Heiligthum des inneren Lebens durch Bloßlegung eben so gefährdet, wie die Verletzung der Scham auf einem anderen Gebiete das Mark angreift" (Hülsmann, im Programm des Duisburger Gymnasiums, 1855). Dabei schaden solche Schriften nicht selten auch durch eine gewisse Romantik der Weltregierung, indem sie nämlich durch einen verschwenderischen Aufwand von Wundereffecten in der inneren und äußeren Führung des Menschenlebens (wobei die Tugend häufig auch äußerlich mit ihrem Theil schöner Kleider, mit viel Reichthum und hohen Titeln prompt belohnt wird) zum Glauben und zur Tugend locken wollen, aber eben durch die fühlbare Absichtlichkeit und Unwahrheit die gewünschte Wirkung verfehlen.*)

*) Um unsere Gedanken an einem Beispiel deutlich zu machen, verweisen wir auf eine (auch in viele Schullesebücher übergegangene) Erzählung von Chr. Schmid: Ein armer Köhlerknabe verliert im Walde den Geldbeutel mit den paar Kreuzern, für welche er Arznei für seine kranke Mutter bezahlen sollte. — Nach natürlichem Verlauf würde nun die Geschichte mit der Moral einer gelinden Ohrfeige für den Leichtfuß endigen. Aber der Knabe betet; und der Maschinist im Welttheater läßt zur Stunde einen „Grafen mit einem Stern auf der Brust" durch den Wald reiten, diesen den Geldbeutel finden und dazu auch den weinenden Knaben. Und nun hält der Graf dem Buben einen rothseidenen Beutel mit durchblinkenden Goldstücken vor: „Ist dies der deinige?" — Der Kleine hätte schon ein geübter Schurke sein müßen, wenn er die überraschend sich darbietende Gelegenheit eben so rasch hätte benutzen, oder auch ein großer Einfaltspinsel, wenn er die ihm gestellte Falle nicht hätte merken sollen. Da er aber weder dieses, noch jenes ist, sondern den Beutel ablehnt, und den zweiten, der ihm nun vorgehalten wird (den von ihm wirklich verlorenen) als den seinigen bezeichnet, so redet der Graf ihn an: „Weil du ein so frommes Kind bist, so schenke ich dir den Beutel mit Gold dazu!" — woraus, neben anderem, die Moral zu ziehen ist, daß man einen Beutel mit Gold geschenkt bekommt, wenn man (ihn nicht stiehlt.)

— Nur wenige, wie Hey, K. Stöber (dessen Einfachheit und Frische überhaupt wohl thut) halten das rechte Maß und treffen den rechten Ton.*) — Ohne solche specifische Tendenz sind

5) die romanhaften Jugendschriften, die in neuerer Zeit immer mehr aufkommen. In dieser Art haben besonders Nieritz und Fr. Hoffmann sich versucht, und insofern der Roman die Idee des geselligen Lebens historisch darstellen soll, kann man solche Versuche als einen Fortschritt der Jugendliteratur ansehen. Aber in der That besteht diese Emancipation von der Tendenz der moralisirenden Kindergeschichten in wenig anderem, als darin, daß man die engelgleichen Kinder nunmehr zu engelgleichen Menschen heranwachsen und sie schließlich auch noch zu einer glücklichen Heirath gelangen läßt. Von Genialität und hoher Gesinnung, diesen nothwendigen Eigenschaften eines Dichters, dem ein guter Roman und noch dazu ein Roman für die Jugend gelingen soll, findet man in unseren romanhaften Jugendschriften kaum eine Spur. Unwahrheit und ärmlicher Gehalt ist das Wesen der meisten; und viele schaden insbesondere noch dadurch, daß sie ihre Geschichte mit Vorliebe in den luxuriösen und glanzvollen Kreisen der Aristokratie spielen lassen und damit das Möglichste thun, um unzufriedene Romanhelden und verschrobene Köpfe zu bilden. — Das große Mittel, durch welches alle diese Schriften wirken, ist die Spannung. Während die Dichtungen, welche der Kindheit des Menschengeschlechtes zur Bildung dienten, mit epischer Ruhe erfüllt sind, suchen diese Kinderromane durch eine Reihe von fieberhaft erregenden Effecten die Phantasie des Lesers zu reizen. Selbst Cooper'sche Romane werden für die Jugend dergestalt excerpirt und zugerichtet, daß von dem Beruhigenden und Herzerfreuenden ihrer Dichtung nichts übrig bleibt, als die Blutspur haarsträubender Indianerkämpfe. — Der einzige pädagogische Grundsatz, den man bei diesen, durch Ueberreiz entnervenden und durch Unwahrheit gemeinschädlichen Schriften mit ostensibler Sorglichkeit befolgt, ist der, daß man die Erzählung „sittlich rein" zu halten sucht. Man hütet sich jetzt wohl vor Leichtfertigkeiten, wie sie in Weiße's Kinderfreund (der z. B. einen Prinzen mit einem lieblichen zwölfjährigen Mädchen um ein „Küßchen" handeln läßt) vorkommen; aber die Vorsicht besteht meist nur darin, daß man unzarte Ausdrücke zu vermeiden, das Gemeinmenschliche in Euphemismen zu hüllen und das erotische Element aus dem Bilde des Lebens zu streichen sucht, während dagegen ein wenig Scheinheiligkeit, eitle Wohlthätigkeit, Ehrgeiz und Egoismus ganz anständig unter der allgemeinen Tugendfirma mit in den Kauf gegeben werden. — Nur in neuester Zeit bemerken wir hier und da eine Rückkehr zur Natürlichkeit, wie z. B. Ottilie Wildermuth, eine Meisterin im Erzählen, mehr und mehr und am meisten in ihrer letzten Schrift („Aus Schloß und Hütte", 1861) auf einfache Motive sich beschränkt und durch diese das Interesse zu fesseln und in naiver Weise nach dem Frieden einer irdischen und himmlischen Heimath hinzulenken versteht.**) — Eine Verbesserung der Jugendliteratur bilden oder versuchen wenigstens

*) Unter diesen sehr zu ehrenden Ausnahmen möchten wir auch eine englische Schriftstellerin E. Sewell namentlich hervorheben, deren „Emmy Herbert" (in deutscher Uebersetzung empfohlen von Schubert) zu den besten Leseschriften für junge Mädchen gehört. Daß das Christliche darin einen stark englischen Anstrich hat, verkümmert den Genuß nicht, während es ein Schutzmittel gegen pietistische Uebertreibung und überflüssige Salbung ist. Weniger gelungen dürften die für die reifere Jugend bestimmten Arbeiten von Grace Kennedy genannt werden. D. Red.

**) Eine rühmliche Ausnahme macht auch die vielgelesene Schrift von der † Frau Nathusius: Aus dem Tagebuche eines armen Fräuleins, ein Büchlein, das das Christliche mit dem Romanhaften mit Glück zu verbinden sucht. Die romanhaften Bestandtheile treten dort zwar zurück, so sehr, daß es gerade in dieser Beziehung an den nöthigsten poetischen Vermittlungen fehlt; aber um so weniger trifft das Büchlein der Vorwurf, durch Verhüllung des Erotischen gerade erotisch zu wirken. Es geschieht bei solchen Schriften weit eher, daß das Christliche etwas zu tendenziös überall hervortritt. D. Red.

6) die volksthümlichen Jugendschriften. Pestalozzi und Hebel, die Meister in volksthümlicher Schriftweise, hatten in später Zeit, jener in Jeremias Gotthelfs treuherzig-kluger Bauerneinfalt, dieser in B. Auerbachs poetischem Dorfleben, einen Hauch ihres Geistes fortgepflanzt und ihnen nach weckten O. W. v. Horns, Glaubrechts, Redenbachers &c. Schriften im weitesten Kreise die Liebe für Schilderungen ländlicher Zustände. Diese volksthümliche Richtung übte ihren wohlthuenden Einfluß auch auf die Jugendliteratur. Manche, wie hin und wieder Nieritz, fanden den Weg zu volksthümlichen Stoffen und auch den rechten Ton dazu. G. H. v. Schubert zeigte in seinen biographischen Erzählungen, namentlich in seinem Prinzen Eugen, sich größer und wirksamer als in allen seinen gefühlreichen Geschichten; auch O. W. v. Horn, Körber u. a. trafen in einigen ihrer populären Kinderschriften nahezu an das Ziel. Von noch größerer Bedeutung aber, als diese modern populären Schriften, waren die Versuche, die Quellen uralter, abgeklärter Volkspoesie und Volkssage in unsere Jugendlectüre überzuleiten. Das Märchen, diese „fast verlorene, unscheinbare, aber reine und köstliche Perle unserer Volkspoesie" (Vilmar) wurde von den Brüdern Grimm in Schrift gefaßt und entzückt noch jetzt unsere Kinder, obschon, wie die alten Philanthropisten, so auch noch neuere Pädagogen, z. B. J. W. Haan und Fr. Kapp, das Märchen „einen Peststoff der Romantik" nennen (s. d. Art. Märchen). Nur eins ist zu beklagen, daß die Märchenrede überhaupt in die Fesseln der Schrift gelegt werden mußte. Die Grimm'schen Märchen sind zwar mit wunderbarem Talent ganz im naiven Tone der lauten Erzählung und selbst mit den Schattirungen der Mimik und Betonung niedergeschrieben, wie dereinst der Mund des Volkes sie von Geschlecht zu Geschlecht überliefern mochte; aber dennoch, — die luftigen Gestalten, die in Tönen unmerklich geheimnißvoll in die Phantasie des Hörers sich einweben und hier mit harmlos gläubigem Sinne gepflegt werden, verlieren an Reiz und Leben und peinigen mit Zweifeln an ihrer Wirklichkeit, wenn sie im Buche zur Schrift erstarren. Sie gehören überhaupt kaum mehr für das schriftreife Alter, so daß Gervinus nicht Unrecht hat mit seiner Bemerkung, daß, „wenn der Knabe anfängt Märchen zu lesen, die Zeit schon da sei, wo er sie nicht mehr lesen sollte". Die Grimm'schen Märchen würden die beste aller Kinderschriften sein, wenn sie — nicht eine Schrift wären. — Uebrigens hat unter den vielen, welche der Grimm'schen Spur folgten, nicht einer mit gleichem Takte zu sammeln verstanden. Wenn wir etwa W. Hauffs Märchen ausnehmen, so finden wir in allen diesen Sammlungen, auch in den besseren, wie in J. W. Wolf, Zingerle, Pröhle, Kletke und den am meisten (in mehr als 10 Aufl.) verbreiteten Bechstein'schen Märchen nur wenig echtes und werthvolles. Jedenfalls schaden sie durch Ueberhäufung; denn eine mäßige Sammlung echter Märchen wäre genügend für unsere Jugend. Statt dessen aber hat man neben unseren heimischen Märchen auch noch die aus ganz andern, meist erotischen Motiven und viel glühenderer Phantasie entsprungenen morgenländischen Märchen für die Kleinen zurecht gemacht, als ob unsere Kinder (wie Jean Paul meint) wirklich kleine Morgenländer wären; und endlich werden noch selbsterdichtete Märchen, wie z. B. von A. L. Grimm, H. Rebau, Andersen geboten, in denen „in der Regel alles einen wachsfigurenen Charakter hat und der ganze Feen- und Geisterkram erlogen ist." (Auerbach.) Alles aber, was Märchen heißt, wird von liebenden Eltern als echte Kinderwaare angesehen und aufgekauft.

Wirklich dem Volks- und namentlich dem Muttermunde abgelauscht ist eine andere Art der Kinderpoesie: die Wiegen- und Ammen-, Spiel- und Ringelreihenlieder, Kindersprüche und Kinderverse und all der lustige Klingklang und sinnige Unsinn, wie er jetzt in „des Knaben Wunderhorn" von A. v. Arnim und Clemens Brentano (3 Bde. 1806), in Weikerts Kindergärtlein, in der schönen Eßlinger Liederfibel, bei Pocci und K. v. Raumer, in der Ammenuhr mit ihren charakteristischen Zeichnungen, bei Ernst Meier und besonders in dem deutschen Kinderbuche von K. Simrock (1848) sich gedruckt findet. Diese Schriften haben ein culturhistorisches Interesse und mögen vielleicht auch hier und da noch einen Hauch frischen Lebens aus

alten verfallenen Sitten retten. Aber im ganzen sind sie nicht viel mehr, als rührende Grabdenkmale einer erstorbenen Kinderpoesie; und es ist nur eine Carricatur unserer verkünstelten Erziehung, wenn man das Wiegenlied, das die Mutter dem Kinde hätte singen sollen, ihm jetzt zum wohlbedächtigen Lesen giebt.

Bedeutender ist der Gewinn aus der Sagenliteratur, welche ebenfalls mit Hülfe und aus Anregung der Brüder Grimm (deutsche Sagen 1806—18, 2 Bde.) mehr und mehr auch der Jugendwelt erschlossen wurde. O. Marbach gab, freilich nicht ohne Beimischung neuerer Gedichte und Rittergeschichten, 52 Bändchen (1838 bis 1849) und K. Simrock mit weiserer Auswahl und auch in naiverer Fassung 35 Bde. Volksbücher heraus. Beide fanden nur unbedeutende Verbreitung; doch wurden sie der Jugend, für die sie nur theilweise sich eignen, noch mehr zugänglich als dem Volke, für das sie bestimmt waren. — Weit besser als sie und selbst als die derbmarkirte, kernige Sprache der Grimm, traf der elegante Stil G. Schwabs in seinem Buch der „schönsten Sagen und Geschichten für Alt und Jung" (auch unter dem Titel: die deutschen Volksbücher, 4. Aufl. 1859, mit Illustrationen) den Geschmack der Zeit. Auch die edelsten Schätze: Nibelungen, Gudrun, so wie Fritjofssage, Wilhelm von Aquitanien u. s. w. sind nunmehr durch Ferdin. Bäßler (1843), K. W. Osterwald (1848—51), Krieger, O. Klopp (1851), Adolph Bacmeister (das Nibelungenlied für die Jugend bearbeitet, mit Schnorr'schen Zeichnungen, 1858), in ziemlich lesbaren Bearbeitungen der Jugend zugänglich geworden. Aber es ist ein Irrthum, wenn man glaubt, daß diese Schriften von unserer Jugend mit gleichem Interesse und gleicher Liebe gelesen werden, wie ihr Urtext von unseren Literaturhistorikern. Jene Sagenwelt liegt ihr zu fern, um von ihr aus der Gegenwart heraus unmittelbar begriffen, und doch auch zu nahe, um ganz objectiv mit ruhig beschaulichem Sinne aufgefaßt zu werden. Daher bleibt das Interesse, z. B. bei den Nibelungen, äußerlich an den Offenbarungen gewaltiger roher Kraft und dem Schrecken blutigen Kämpfens und Mordens hängen, ohne durchzufühlen, daß „in diesen Liedern das innigste, reinste, edelste Herzblut des deutschen Volkes strömt." (Vilmar.) Schlegel zwar empfahl das Nibelungenlied als Hauptbuch der Erziehung; Gervinus dagegen räth zur äußersten Vorsicht und will es höchstens für Primaner zulassen. Das Bedenken gegen jene alten Literaturschätze scheint uns aber weit weniger in dem Stoffe selbst begründet zu sein, als darin, daß die Regenerirung im großen nicht eben so glücklich gelungen ist, wie bei einzelnen kleinen Stücken aus der Sagen- und Legendenwelt, die unter wahrhaft poetischem Hauche (von Platen, Rückert, Göthe, Chamisso, Uhland, Pocci u. a.) zu neuem, unmittelbar verständlichem Leben gestaltet worden sind und jetzt zum Theil in K. Simrocks Kerlingischem Heldenbuch (1848), in desselben „Rheinsagen" (5. Aufl. 1857) und von Ferdinand Schmidt (1851) sich gesammelt finden. — Die Bearbeitung der deutschen Sage bildet einen Uebergang zu

7) den didaktischen Unterhaltungsschriften. Hier wird der altclassische Sagenstoff von B. G. Niebuhr in seinen populären, aber wohl etwas überschätzten griechischen Heroengeschichten („an seinen Sohn erzählt") und von K. Fr. Becker in seinen schönen Erzählungen aus der alten Welt (3 Thle., neu bearbeitet in F. A. Eckfteins „Jugendbibliothek des griechischen und deutschen Alterthums", 1861) eingeführt und neuerdings am ungeschminktesten von E. Kapp (1850) und in der blühendsten Sprache von G. Schwab in seinen vielgelesenen „schönsten Sagen des classischen Alterthums" (4. Aufl. 1858), endlich auch in Wilh. Wägners Hellas (2 Bde. 1859, 60), W. Wiedasch deutschem Haus- und Schul-Homer (metrisch bearbeitet, mit Abkürzungen und Auslassungen, 1857), K. A. Schönkes Sagenwelt der Alten u. a. der deutschen Jugend mitgetheilt, ohne daß jedoch die Aufgabe einer charaktertreuen Uebertragung bis jetzt ganz genügend gelöst erscheint.

Ergiebiger noch ist die Arbeit auf dem Felde der Geschichte. Vergessen ist die aus Weiße'schem Antrieb entstandene Weltgeschichte für Kinder von Schröckh (12 Bde.);

dagegen sind Bredows „umständliche Erzählungen" immer noch schön und nützlich zu lesen, und neben Kohlrausch deutscher Geschichte für Schule und Haus, Stackes „Erzählungen" und dessen französische Revolution (1860), Lanz historisches Lesebuch und Lange's Lesebuch zur griechischen Geschichte (zwei treffliche, aber wenig verbreitete Bücher), sowie die Schriften von Roth, Pfizer, Dittmar, J. C. Kröger (norddeutsche Freiheits- und Heldenkämpfe, 3 Bde. 1859) hervorzuheben; auch könnten noch manche andere brauchbare Bücher, namentlich Sammelwerke, genannt werden, aber doch kein Werk, das die ganze Weltgeschichte nach der wohlgemeinten Absicht der Lossius und Becker in ausführlicher und ganz geeigneter Darstellung gäbe. — Für die Biographie, die früher von Feddersen (Nachrichten von dem Leben und dem Ende gutgesinnter Menschen, 1776—90) und Christ. Niemeyer (Heldenbuch und deutscher Plutarch 1808—15) in ziemlich steifer Bearbeitung in die Jugendliteratur eingeführt wurde, sind gegenwärtig manche werthvolle Schriften vorhanden, die entweder unmittelbar für die Jugend bearbeitet sind, oder aus der allgemeinen Literatur herangezogen werden können, wie z. B. das Leben Luthers von Matthesius (von Schubert bearbeitet), Nettelbecks Leben von J. C. L. Haken und Neigebauer, das Leben des Admiral Ruiter von O. Klopp, der alte Heim von Keßler, Klödens Hans Joachim Ziethen, die in einigen Stücken gelungenen biographischen Miniaturbilder von Grube (1857), und Steins Leben von Baur (1860).

Die Naturwissenschaft ist für die Jugendliteratur vielfach ausgebeutet worden, für kleine Kinder ebensowohl, wie für halbreife Naturphilosophen. Aber die verschiedensten Fehler, breite und blumenreiche Darstellung und wieder trockene und minutiöse Analyse, grob materialistische Auffassung und pädagogische Takt- und Planlosigkeit treten vielfach hervor. Nur wenige Werke, wie Grube's „Biographieen aus der Naturkunde in ästhetischer Form und religiösem Sinne" (1851), die geistreich, poetisch und gelehrt zugleich ausgeführten „Naturstudien" von Masius (1852) und einige kleinere naturgeschichtliche Bilder erscheinen wahrhaft empfehlenswerth. Als Ganzes aber ist des größten Lobes würdig die gemeinnützige Naturgeschichte (namentlich des Thierreichs) von H. O. Lenz, ein Buch, das nicht eigens für Kinder geschrieben ist, aber ganz in dem naiven Tone eines einsiedlerischen Mannes, der, im stillen Verkehr mit der Natur beglückt und reich, aller Welt von seinen lieben Thieren und Pflanzen erzählen möchte. — Für das physikalische und technologische Fach sind im Spamer'schen Verlag einige ziemlich brauchbare Werke erschienen.

Zu einer unübersehlichen Fülle ist die geographische Unterhaltungsliteratur angewachsen. Ihre einfachsten Erzeugnisse sind die Reisebeschreibungen, wie sie z. B. von Harnisch (16 Bde. 1821—32) und Richter (10 Bde. 1831) in ziemlich pädagogischer Auswahl, aber nicht gar anziehender Bearbeitung, oder weit wirksamer in den Entdeckungsreisen von Cook (bearbeitet von Redenbacher, 3 Bde. 1847—50), John Roß (1844), James Roß (1848), Kane (Nordpolexpedition 1859) und auch wohl in Grube's Taschenbuch der Reisen gegeben werden. Neben solchen, durch ihre nüchterne Wirklichkeit und durch die Offenbarung starker Willenskraft belehrenden und zugleich sittlich erhebenden Schriften ist in neuester Zeit auch eine beachtenswerthe Literatur von „geographischen Charakterbildern" (von Vogel, Grube, Thomas, Wenzig, Pütz u. a.) entstanden, die in bearbeiteten oder unveränderten Excerpten aus größeren Werken eine Gallerie von geographischen Illustrationen für die Jugend zu geben suchen. Aber das ernstere Interesse, dessen manche dieser Schriften würdig wären, wird von ihnen abgezogen durch eine andere Art von Schriften, deren Charakter wesentlich darin besteht, daß sie die Geographie in die Reize eines Romans kleiden. Eine solche Tendenz, die in 100 Variationen Defoes und der Insel Felsenburg fortspielt, offenbart sich in einer Flut von Robinsonaden, Reiseabenteuern zu Wasser und Land, Panoramen, Kosmoramen, Lebensbildern, Reisebildern, Skizzenbüchern, Völkergemälden, Naturbildern, Zonenbildern und wie die Titel alle heißen mögen. Hier finden sich, aus Büchern aller Art, am meisten aus der modernen Reise-,

Touristen- und Journalliteratur zusammengelesen, Bilder in verschiedenartigster Darstellung und in den verschiedensten religiösen und irreligiösen Coloriten. Das Allerwunderbarste, Außerordentlichste, Unglaublichste wird für den lüsternen Geschmack des kleinen Lesers ausgesucht oder eigens zugerichtet. Robinson unter Menschenfressern ist eine wahre Idylle gegen diese Löwen- und Tigerjagden, Neger- und Kannibalen-Geschichten. Bei jedem Schritt in die Prairie, bei jedem Ritt in die Wüste und bei jeder Reise im Palmenhain tritt irgend ein schreckliches, halsbrechendes, haarsträubendes Abenteuer hervor. Der Leser erblickt das Volksleben nicht in seiner ruhigen Sitte, die Natur nicht in ihrem stillen Haushalte, sondern nur den Aufruhr wilder Leidenschaften und roher Kräfte. Selbst bessere, wie Theod. Dielitz, der zuerst und zwar anfangs mit wirklich pädagogischem Sinne die geographische Romantik in die Jugendliteratur hereinzog (und auch durch andere Jugendschriften mannigfaches Verdienst sich erworben hat), sowie O. W. v. Horn (z. B. in der Korsarenjagd), Körber u. a. verfallen in solche Ausartungen. — Charakteristisch für unsere moderne Jugendliteratur sind endlich

8) die Bilder der Jugendschrift. Schon seit dem 14. Jahrh. und noch mehr im 15. pflegten die Abschreiber die Ränder ihrer Bücher mit Bildern zu schmücken, deren explicativen Werth Thomasin mit den Worten bezeichnet, sie seien für den Bauer, der die Schrift nicht verstehe. In den Drucken des 15. Jahrh. machten die Holzschnitte meistens den eigentlichen Kern des Buches aus, während die Erzählung zu kurzen Sätzen einschrumpfte. Die Bildnerei war aber in zweifacher Richtung thätig; zunächst diente sie kirchlichen Motiven, indem sie sich, ganz dem vorwaltenden Sinne ihrer Zeit entsprechend, auf Legenden, Mariengeschichten und andere mystische und fromme Werke warf, an denen das 15. Jahrh. so großes Wohlgefallen hatte (Gervinus, II. 319. Heller, Geschichte der Holzschneidekunst, Beil. 2), und daneben auch Schriften, wie der „Sele Trost", mit Holzschnitten zierte, bis sie (im 16. und 17. Jahrh.) vorzugsweise der Bibel sich zuwandte und hierbei bald von den groben Holzschnitten der sogen. Laienbibel bis zu den schönen Sandrart'schen Kupfern zur Nürnberger Foliobibel fortschritt. Die weltliche Richtung der Kunst dagegen trat etwas später, namentlich in den trefflichen Holzschnitten von Hans Burgmeier zum Theuerdank und Weißkunig hervor, schmückte die neubearbeitete Kirchenchronik von Gottfried von Viterbo mit Sandrarts Kupfern und setzte sich in dem Theatrum Europaeum und manchen andern Werken fort.

Als pädagogisches Mittel trat die Bildnerei erst nach dem Untergang der echten Kunst auf, nämlich im Orbis pictus (1658), der bald viele encyklopädische Bilderwerke (z. B. Imhofs Bildersaal und die Seidel'schen Bilderbücher, 1749) hervorrief und noch neuerdings (1856) in Lauckhardts Orbis pictus eine Verjüngung erhalten hat. Der große Irrthum des Comenius, als ob Bilder hinreichten, „die Welt im Originale kennen zu lernen", zog sich auch noch durch Basedows vierbändiges Elementarwerk (1774) fort, das mit großem Pomp (die Kaiserin Katharina allein hatte 1000 Thaler beigesteuert) angekündigt, mit 100, größtentheils von Chodowiecki entworfenen, aber trotzdem nicht allerseits guten Kupfertafeln ausgestattet, als der „veredelte Orbis pictus" gerühmt und bald ins Französische, Russische und Lateinische übersetzt wurde. — Das Bilderbuch wurde nun ein stark cultivirtes Mittel der Erziehung und — ein sehr kostbares, — so: der Schauplatz der Natur und der Künste in 4 Sprachen (von 1774 an 10 Jahrgänge), J. S. Stoys Bilderakademie (1748, 10 Thlr.), Boits Unterhaltungen aus der Naturgeschichte (illuminirt 8 Thaler), desselben Schule des Vergnügens für kleine Kinder, die neue Bildergallerie (mit mehr als 2000 illuminirten Abbildungen, 30 Thlr.), die Gallerie der Welt (24 Thlr.), J. A. C. Löhrs ziemlich pädagogisch angelegtes „erstes Bilder- und Lesebuch, K. Kiefers Bilderbüchlein von C. G. Salzmann (1803), C. A. Hirschmann, Tempel der Natur und Kunst (mit sehr schönen illuminirten Kupfern (1805, 11 Thlr.) und außerdem noch zahlreiche Bildergallerieen, Bilderakademieen &c. Alle wurden indes übertroffen von Bertuchs Bilderbuch (1790 bis

1832, 85 Thlr.), dessen künstlerischen und instructiven Werth noch jetzt in gleicher Ausdehnung kein anderes Bilderwerk erreicht hat.

Auch als beiläufige Explication der Jugendschrift wurde das Bild angewendet, z. B. in Schröckhs Weltgeschichte mit Kupfern von Rode (1786, 8 Thlr.), in dem „historischen Bilderbuch" (auch unter dem Titel: Geschichte der Teutschen 1797—1805, 8 Bde., 20 Thlr.), in Campe's versificirter Weltgeschichte, und wohl am besten in der moralischen Bilderbibel von Lossius mit Kupfern nach der Zeichnung von Schubart (5 Bde., unter dem Titel Bildersaal fortgesetzt von Schultze). Aber im ganzen waren Bilderbücher ohne Text oder mit kurzer Erklärung viel häufiger, als bildliche Illustrationen zum Text.

Erst in neuerer Zeit hat sich das Verhältnis umgekehrt gestaltet. Das Bilderbuch dauert zwar in einzelnen Erscheinungen noch fort, namentlich im geographischen und naturhistorischen Fache, wie in Emil Wendts Album für Länder- und Völkerkunde (1847 bis 1850 mit 5—600 guten Abbildungen), in der „systematisch geordneten Bildergallerie" im Herder'schen Verlag, sowie auf dem historischen Gebiete in der „deutschen Geschichte in Bildern" xc. mit Text von Bülau (bis Ende 1860 fast 40 Lieferungen à 7½ Sgr.) und für das zarlere Alter in Fr. Gülls „systematischer Bilderschule", den Münchener Bilderbogen u. dgl. m. Aber an Umfang und pädagogischer Bedeutung hat das Bilderbuch verloren, während dagegen die beiläufigen Illustrationen zum Texte der Jugendschriften zu einem luxuriösen Ueberflusse sich vermehrt haben. Einzelne Erscheinungen dieser Art sind zwar künstlerisch vortrefflich, wie z. B. Richters geniale Bilder zu Bechsteins Märchen, die Zeichnungen der Dresdener Künstler zur Ammenuhr, die Holzschnitte von Pocci, Schneider u. a. Auch einiges aus dem Herder'schen Institut in Carlsruhe und Freiburg und dem Hallberger'schen Verlag in Stuttgart ist beifallswerth und ein Fortschritt in der Wahrheit naturhistorischer und geographischer Illustrationen insbesondere sichtbar. Namentlich hat der Holzschnitt, der in großartigster Industrie in dem Spamer'schen Verlage von Volks- und Jugendschriften betrieben wird und in vielen Fällen den bunten Farbenbildern pädagogisch vorzuziehen ist, der Jugendliteratur manche gute Dienste geleistet. Im ganzen und großen aber muß das Bilderwesen unserer Jugendschriften zu den ernstesten Bedenken Veranlassung geben. In dem wissenschaftlichen, namentlich geographischen Bildervorrath ist, trotz der Menge der Erscheinungen, doch eine beklagenswerthe Einförmigkeit zu bemerken; überall begegnet man denselben, nur mit neuen technischen Mitteln aufgestutzten Typen. Noch schlimmer aber steht es mit den in die Geschichten eingestreuten Bildern. „Nicht wenige dieser Bilderbibeln und Bildergeschichten sind nur Werke der Geldsucht der Autoren, wie der Verleger, und es ist empörend zu sehen, welche Sudeleien hier den Kindern geboten werden." (Rosenkranz. Päd. 61 f.) „Eine Masse von Bilderbüchern, die dem Kinde unter dem Schein und mit der Prätension, schön zu sein, das Häßliche vorführen, gehört von Rechtswegen auf den codex librorum prohibitorum." (Palmer, Pädag. 273.) Ueberdies schadet die Ueberfülle der Bilder, indem sie zerstreut und verwirrt, und am meisten ihre Inhaltlosigkeit und Charakterlosigkeit. Die meisten dieser „Abbildungen in Stahlstich, Lithographie, Buntdruck, Tondruck, Holzschnitt mit höchst elegantem Einband" dienen nur dazu, die Gaffluft zu erregen, den Reiz des Romans durch die Zeichnung sentimentaler Scenen und grauenhafter Abenteuer zu erhöhen, die Ueppigkeit der Phantasie zu fördern und die Selbstthätigkeit zu erschlaffen, indem sie das bequeme „Anlesen" durch ein noch bequemeres „Anbildern" unterstützen. Jedenfalls sollte und könnte, selbst mit demselben Aufwande von Geld und Talent, in den Bildern der Jugendschrift weit Würdigeres geleistet werden, als bis jetzt geleistet worden ist.

9) Rückblick. Ueberblicken wir die Entwickelung der modernen Jugendliteratur, so läßt sich in mancher Hinsicht ein Fortschritt nicht verkennen. Die Weiße'schen Kinderfiguren sind mehr und mehr in ein gereifteres Leben übergegangen, die Rückkehr auf christlichen Grund und zu volksthümlichen Stoffen ist wenigstens versucht und die

didaktische Unterhaltungsliteratur mit manchem werthvollen Werk bereichert worden. Dagegen hat unsere Jugenliteratur an tieferen Motiven und ernster Gesinnung mehr verloren als gewonnen. Campe war voll pädagogischer Tendenzen, Salzmann voll guten Willens; für beide Eigenschaften finden wir wenig Ersatz bei unsern modernsten Jugendschriftstellern. Die sittlichen Motive sind bei vielen zweifelhaft; die Tendenz der meisten vorherrschend eine Speculation auf den Phantasiereiz, und bunte Bilder, glanzvolle Einbände, lockende Titel und buntes Allerlei (namentlich in der auch durch Zerstückelung schädlichen Zeitschriftenform) unterstützen jene Speculation. Die Jugendliteratur hat es nicht einmal zu einem zweiten Campe gebracht. So allgemein pflegt man sie als ein Geschäft der bloßen Mittelmäßigkeit zu betrachten, daß die besten Männer, namentlich Pädagogen, sich scheuen, in die Concurrenz einzutreten. Praktisch ist die Gefahr gewachsen durch die Ueberfülle, die nunmehr fast alle Schichten der Jugend überflutet. — Weit nachläßiger ferner, man kann sagen gewissenlos ist die pädagogische Kritik geworden. Die Jugendliteratur wird von ihr fast ignorirt; höchstens werden beiläufig solche Verfasser, die der Redaction befreundet oder als brave und hülfsbedürftige Lehrer bekannt sind, mit freundlichem Lobe eingeführt. Dagegen geben sonst ehrenwerthe Männer ihre Namen für die Titel von Jugendschriften und Sammlungen her, um mit ihrem guten Klange das Publicum zu locken und — irre zu führen. Größer als je endlich ist daher die Rathlosigkeit der Eltern und selbst der Lehrer*) bei der Auswahl, oder auch der Leichtsinn, mit dem man alles, was guten Klang hat, für die Kleinen zusammenkauft.

II. **Die pädagogischen Ergebnisse der Jugendlectüre.** 1) Der pädagogische Werth einer guten und wohlgeordneten Jugendlectüre ist von den ersten schriftkundigen Zeiten an erkannt worden und darf nicht verkannt werden, obgleich die Hinweisung auf solchen Werth den Grund oder Vorwand zu eben der Jugendliteratur abgegeben hat, die wir in Vorstehendem skizzirt haben. Herbart hält die Lectüre „für ein unentbehrliches, schwerlich durch etwas anderes zu ersetzendes Hülfsmittel der Erziehung und gerade für das Mittelglied, das in jene leere Zeit des Jünglings, die den Erzieher so besorgt macht, eingeschoben werden muß." Eine gute Lectüre kann dazu beitragen, daß der Knabe Menschen und Leben kennen lerne, — und zwar nicht nur die Welt, die das Buch ihm darstellt, sondern auch die wirkliche, in der er lebt, indem er diese an jener verstehen lernt. — Bei dieser geistigen Arbeit, die den Inhalt des Buches mit den eigenen Erfahrungen und Gedanken zu associren strebt, reift überdies das Urtheil des Lesers und werden neue Gedanken ihm zugeführt, die oft als treibende Kraft durch das ganze Leben sich hinziehen. — Insbesondere kann der Einfluß einer guten Lectüre auf die Gesinnung als sehr heilsam betrachtet werden. Die Begebenheiten und Situationen des Buchs pflegen concentrirter und bei rechtem Lesen ungestörter auf den Knaben zu wirken, als der Verlauf des alltäglichen Lebens es vermag. Entschiedener, als in diesem, nimmt der junge Leser Partei für und wider die Personen und Gesinnungen, die ihm hier vorgeführt werden. Er liest mit dem Herzen mehr als mit dem Verstande; er begeistert sich gern an großen Menschen und erhabenen Gedanken, und seine natürliche Richtung aufs Ideale läßt ihn oft aus dem Buche noch Besseres herauslesen, als es enthält. Auch giebt es eine Art der Erziehung, die von dem gedruckten Buche fast noch besser vollzogen werden kann, als von dem wirklichen Worte. Gerade die heiligsten Gedanken nämlich sträuben sich oft, laut über die Lippen zu treten, oder werden, wenn sie Auge im Auge hervortreten, nicht ganz unbefangen hingenommen. Das Buch dagegen mit seiner heimlichen Sprache kann, auch ohne die fromme Scham

*) Eine größere Lehrerversammlung in Frankfurt a. M. konnte nach wiederholten, eingehenden Conferenzen sich, abgesehen von den didaktischen Unterhaltungsschriften, nur über zwei gute Jugendschriften einigen: Campe's Robinson und Grimms Märchen, — und über diese nur mit dem Vorbehalt, daß der erstere anders geschrieben, und die zweiten nicht geschrieben sein sollten.

zu verletzen, manches aussprechen, was der Erzieher nicht immer zu sagen vermag, und kann damit ungestört die heiligsten Empfindungen wecken und nähren. — Endlich übt die Lectüre auch auf die ästhetische Bildung des Zöglings einen bedeutenden Einfluß; wenigstens vermag ein classisches Buch, wie durch sittlichen Gehalt, so durch Schönheit der Form, fast mehr als irgend ein anderes Mittel, die Jugend zu gutem Geschmack zu gewöhnen. Wie eine solche Wirkung in dem „Gesammtausdrucke der Bildung", in dem deutschen Aufsatze des Schülers, sich ausspricht, kann jeder aufmerksame Lehrer erfahren.

Aber solchen idealen Erwartungen gegenüber entsteht im Hinblick auf thatsächliche Zustände

2) die Befürchtung, daß unsere moderne Jugendlectüre im allgemeinen weit mehr zum Verderben als zum Heile unserer Jugend wirke. Das Verderbliche aber liegt theils in dem Inhalte der Jugendschriften, theils in der Art und Weise, in welcher die Lectüre derselben betrieben wird.

Daß der Inhalt unserer Jugendliteratur zu den ernstesten pädagogischen Befürchtungen Anlaß gebe, bedarf nach der oben gegebenen Charakteristik wohl kaum einer weiteren Darlegung. Die Unwahrheit und der maßlose Phantasiereiz, die Gedankenarmuth und die oft geradezu ins Läppische und Kindische übergehende Trivialität, womit weitaus die meisten unserer Jugend- und namentlich Kinderschriften erfüllt sind, muß entsittlichen und entnerven, zu Dünkel und frühreifer Reflexion, zu Romanhaftigkeit, Verschrobenheit und Blasirtheit führen.

Doch die Gefahr liegt nicht im Inhalt allein, sie wird erhöht und selbst die Wirkung der an sich guten Jugendschrift wird gefährdet durch Uebermaß und Unordnung des Lesens.

3) Die Kinderbücher haben so weit zu den frühesten Unterhaltungsbedürfnissen des Kindes hinab- und so tief in das Interesse der Jugend überhaupt eingegriffen, daß vor ihnen die natürlichste Kinderunterhaltung, die mündliche Erzählung (und wohl auch der Gesang), immer mehr verstummt und damit eine große pädagogische Wirkung, die sonst die Erwachsenen übten, verloren geht und selbst ins Gegentheil verkehrt wird. — Die heilsame Sparsamkeit, welche die Erzähler bei der Mittheilung ihrer Schätze ganz von selbst einhielten, springt im Kinderbuch zur unverständigsten Verschwendung über. Dem Märchen aus liebem Munde lauschte das Kind immer wieder, bis es endlich selbst dem stockenden Erzähler einzuhelfen wußte; unterm Hören und Wiederhören erwachte der Trieb, wuchs die Lust und die Befähigung des Wiedererzählens an jüngere Gespielen, und klare Bilder von unverwüstlicher Lebendigkeit setzten sich als dauerndes Eigenthum in der Erinnerung des Kindes ab. Jetzt — im Kinderbuche — fliegt die brennende Neugierde an einem Abende ganze Reihen von Geschichten durch, und von allen bleibt der erhitzten Phantasie nur ein Gewirre von nebelhaften Vorstellungen. — Dabei geht mit der Gewohnheit der mündlichen Ueberlieferung zugleich eine unschätzbare sittliche Wirkung verloren. Denn jene Mütter und Großmütter, Väter und Tanten, die in unbewußtem, dichterischem Drange und aus eigenem kindlichen Gemüthe heraus die Meisterschaft in der Kunst des Erzählens übten, zogen das Kind zugleich mit festen Banden der Liebe und Pietät unmerklich an sich, und an ihre Geschichten knüpften sich deshalb, bis ins späteste Alter ausdauernd, oft die liebsten und selbst heiligsten Erinnerungen der Kindheit, — während jetzt, im Buche, die Geschichte nichts ist, als Geschichte und der kleine Leser auch noch den Dünkel hat, daß er sich nicht brauche erzählen zu lassen, was gedruckt im Buche steht. Es wird wenig helfen, daß man, wie Jak. Glatz, W. Curtmann u. a. kleine Geschichten drucken läßt: „vorzuerzählen von Müttern, Geschwistern und Lehrern." Die Kunst, Kindern zu erzählen, lernt sich nicht aus Büchern, und wenn sie sich erlernen ließe, man wird doch die Geschichten, statt sie zu erzählen, den Kleinen zum Lesen geben.

4) Noch ein weiterer Gewinn geht verloren. Denn in jener Zeit, von der Göthe

rühmt, daß „noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet waren, daß aber die Alten selbst noch kindliche Gesinnungen hatten und es bequem fanden, ihre eigene Bildung der Nachkommenschaft mitzutheilen," — pflegten die Alten der Jugend nicht nur zu erzählen, sondern auch mit ihr gemeinsam zu lesen. Der Sohn las sich mit dem Buche hinauf in den Gedankenkreis des Vaters, der Vater erfrischte sich an der Freude der Jugend über das ihm altbekannte Gut. Das Buch ward beiden eine gemeinsame Heimat, führte zur Verknüpfung und zum Austausch der Gedanken. Es war ein Theil des Familienlebens. Unser Kinderbuch aber führt nicht zu einer Vereinigung der Familie, es trennt sie vielmehr, es isolirt das Kind; denn das Kinderbuch pflegt nur den Kindern genießbar zu sein, nicht den Erwachsenen.

5) Auch von der praktischen Thätigkeit des Lebens zieht die Lectüre immer mehr ab. Unsere Jugend hat ohnedies der Bücherarbeit genug, und eben dadurch hat sie den Raum, sowie durch die viel bereiten Vergnügungsanstalten die angeborene Kunst der freien Selbstbeschäftigung verloren; und für diese, von der Bücherarbeit der Schule heimkehrende Jugend hat man als willkommenstes und bequemstes Unterhaltungsmittel — abermals Bücher, unbekümmert darum, daß dabei jene gesunde Kraft, die ins Leben hinausstrebt, die in der Geselligkeit sich erfrischen, die erfinden, schaffen und wagen möchte, vollends erstickt wird. Selbst Dorfschulen haben jetzt ihre Kinderbibliotheken. An den Stätten einer reicher entwickelten Civilisation aber geben nicht nur Schülerbibliotheken ihre pädagogisch patentirten, sondern auch Leihbibliotheken ihre uncensirten Kinderbücher aus; aus den unvermeidlichen Weihnachts- und Geburtstagsgeschenken sammeln in jedem Hause Kinderbibliotheken sich an, die unter Freunden und Freundinnen von einem Hause zum andern in stetem Austausch circuliren; daneben arrangirt man oft für die lieben Kinder auch noch das leidigste aller Leseinstitute, nämlich Jugendzeitungs-Zirkel, und es ist dabei immer von Glück zu sagen, wenn der einmal erweckte Lesedurst nicht auch noch in den umherliegenden Journalen und Romanen der Eltern nascht.

6) Im Genusse jener Reize, welche die Phantasie fieberhaft erregen, wächst aber zugleich das Gelüste nach dem Reize immer neuer Gemüthserregungen, und es erzeugt sich jene Lesewuth, die nicht selten so stark wird, daß das Kind seinen Bücherdurst, wie ein dem Trunke verfallener Unglücklicher, nicht mehr zu bändigen weiß und zur Befriedigung desselben zuweilen nicht minder unsittliche Mittel ergreift, als jener. — Selbst leiblich entnerven kann diese Lesewuth. Wenn Schreber („ein ärztlicher Blick") schon von dem Märchen, diesem harmlosen Gedichte, Gefahr für die Gesundheit fürchtet, was soll man zu unseren Kinderromanen sagen? Gewiß, wenn die Eltern sehen, wie ihr Kind, tiefaufathmend vom Ende der schönen Geschichte, mit glühendem Kopfe und gläsernen Augen dasitzt, so dürfen sie fürchten, daß ein solches Lesesiechthum bereits begonnen hat.

7) Auch die wissenschaftliche Bildung der Jugend, fürchten wir, wird durch unsere Jugendliteratur weit mehr gefährdet, als gefördert. Wir wollen wenig Gewicht darauf legen, daß der Knabe über seinem Lesen vielleicht die Schularbeit versäumt. Die größere Gefahr liegt in einer Abschwächung des wissenschaftlichen Sinnes. Man kann (Vergl. Scheiberts Bemerkung im Programm der Friedrich-Wilhelmsschule in Stettin vom Jahr 1854) die Warnehmung machen, daß die Kinder, die so viele Bücher lesen, das Lesen verlernen. In der gierigen Spannung nämlich, mit welcher sie an dem Faden ihrer Geschichte hineilen, nur um zu sehen, „wie es ausgeht", überfliegen und verwechseln sie Buchstaben und Wörter; und so sehr wird allmählich das Auge an solche Flüchtigkeit gewöhnt, daß Schüler, die im 7. und 8. Jahre mit vollkommener Sicherheit lasen, in ihrem 14. und 15. Jahre kaum einen Satz richtig und ohne Stocken vorzulesen vermögen. Wenn aber bei solcher Lesegier die Schrift vor dem leiblichen Auge verschwimmt, so ist begreiflich genug, daß hiebei der Inhalt selbst nur flüchtig und in unsicheren Umrissen in das geistige Auge einzutreten vermag. Und nun denke

man nicht nur an die Flucht des Lesens, sondern an das bunte Durcheinander, das unsere Lectüre dem gierig Lesenden zu bieten pflegt! Es ist nicht anders möglich, als daß bei solchem Viel- und Vielerleilesen nur nebelhafte Vorstellungen in der Seele sich absetzen, daß diese, kaum aufgefaßt, von immer neuen und gleich undeutlichen Vorstellungsreihen ohne jegliche Association überzogen werden, und daß endlich alle Bilder, — Situationen, Ereignisse, Charaktere, sowie die verschiedenen Colorite der Darstellung, in heilloser Verwirrung in einander laufen. Man tröste sich nicht damit, daß die Lectüre wenig schade, weil das flüchtig Gelesene auch schnell wieder vergessen werde; denn jeder Eindruck läßt eine Spur in der Seele zurück, und überdies sind nicht die verwirrten Vorstellungen an sich das Schlimmste, sondern dies, daß Oberflächlichkeit und Zerstreutheit der Gedanken überhaupt erzeugt, daß das Gedächtnis abgeschwächt und endlich ein träumerisches Dahindenken und Dahinleben zur Gewohnheit wird. Daß aber solche Zustände des Geistes nicht eben zu ernster und fruchtbarer wissenschaftlicher Arbeit disponiren, bedarf keines Beweises.

Aber nicht nur die romanhafte Jugendschrift, sondern selbst unsere specifisch didaktische Unterhaltungsliteratur, wie sie jetzt beschaffen ist, und das Lesen derselben, wie es gewöhnlich betrieben wird, bringt, fürchten wir, für die wissenschaftliche Bildung der Jugend manchen Nachtheil. Allerdings wird hier dem Leser eine Masse von wissenswerthem Stoff zugeführt. Aber es schadet auch hier das bunte Durcheinander und es schaden viele Schriften der Art durch den Reiz des eingelegten Romans. Es mögen immerhin allerlei nützliche Kenntnisse hängen bleiben. Aber eben ein solches beiläufiges Hängenbleiben ist schon bedenklich; denn es fehlt ihm der Zusammenhang, und der zufällige, sprungweise vorausgreifende Erwerb der Privatlectüre durchkreuzt die Absicht eines wohlgeordneten Schulunterrichts. Dazu kommt, daß die didaktische Jugendschrift in wohlverstandener Speculation von allen Dingen und Geschichten das Schönste und Amüsanteste darbietet und mit solchem Honigseim jene Knaben großzieht, die jeden ernsteren Stoff des Unterrichts unschmackhaft finden und mit allem, was der Lehrer giebt, schon fertig zu sein meinen, weil sie von allem, was er giebt, schon das Süßeste hinweggenascht haben. Die Schlaffheit und Zerstreutheit der Jugend, über welche man nicht selten klagen hört, — die encyklopädische Viel- und Halbwisserei und der daran sich knüpfende, über alles raisonnirende und absprechende Dünkel, wie er unserer Zeit überhaupt eigen ist, finden den ergiebigsten Boden in dem seichten und süßlichen Popularisiren der Wissenschaft, zunächst für das Kind und dann für die erwachsenen Laien.

8) Die moderne Jugendlectüre überhaupt hat sich von der Pädagogik abgelöst. Sie wirkt mit stärkeren Reizen auf die Jugend, als irgend eine andere pädagogische Institution sie zu üben vermag oder zu üben berechtigt ist, und führt in unabläßiger Folge immer neue Phantasie- und Gemüthserregungen und immer neue, bunt durcheinander gehende Vorstellungen der viellesenden Jugend zu. Die Jugendliteratur ist in unsern Tagen zu einer Macht geworden, die unberufen, aber mit unermeßlichem Einflusse in die Erziehung fast der gesammten Jugend sich eindrängt und in weiterer Folge auf die Bildung der ganzen Nation einwirken muß. Wer aber den Spuren dieser Wirkung nachgeht, der wird sie deutlich genug in den Symptomen der Zerfahrenheit, Blasirtheit, Puerilität und Thatenlosigkeit unserer Jugend und in entsprechenden Krankheiten unserer Zeit überhaupt erkennen.

Bei dem Anblicke eines so trostlosen Zustandes könnte man sich versucht finden, die Privatlectüre überhaupt aus unserem Erziehungsplane zu streichen; und in der That würde, wenn man damit unsere ganze specifische Jugendlectüre beseitigte, der Gewinn weit größer sein, als der Verlust. Aber eine unbefangene Betrachtung muß uns lehren, daß jener Nothstand nur durch Ausartungen der Literatur und des auf sie gerichteten Lesetriebs entstanden ist und nicht schlechthin durch Verbote, sondern nur durch die Gegenwirkung einer guten Lectüre beseitigt werden kann. Je dringender die Gefahr ist, die wir in der Jugendliteratur der Gegenwart und, setzen wir hinzu, in unserer

sogen. schönen Literatur überhaupt erblicken, um so entschiedener fordert die Pflicht der Pädagogik, daß sie dem Schlechten ein Gegengewicht im Guten gebe. „Wir müßen den Jüngling lesen lehren, indem wir ihm jetzt das Gute und Schöne zuführen, damit ihn künftig das Geschmacklose und Unsittliche durch sich selbst zurückstoße." (Herbart.) Die Aufgabe muß daher dahin gerichtet sein, daß eine gute Jugendlectüre beschafft und die gute gut geleitet werde.*)

*) Das Gefährliche der Lectüre beleuchtet Hollenberg (deutsche Zeitschrift) in einem andern Zusammenhang an einer auch in andern Beziehungen beachtenswerthen Stelle, die wir deswegen hier abgekürzt aufzunehmen uns erlauben. Er spricht davon, wie ein so eben erst in die Bahn christlicher Cultur eingetretenes Volk, auch wo in seinem Denken und Empfinden der neue Gehalt noch nicht in adäquate Formen gefaßt ist, so frisch, direct auf die Sache gerichtet sei, und dagegen wie viel Formelwesen und Phrasenwerk unsere heutige altgewordene christliche Bildung durchziehe; die Phrase herrsche weit und breit, auch auf den kirchlichen Gebieten der Literatur und Rede, und es sei dies ein Symptom von Verwilderung und Corruption der Sprache aus Uebercultur und Unnatur. „In den reichen Schatz der frommen Sprache, die einst aus den tiefsten Empfindungen unserer Vorfahren heraus geschaffen wurde, greift dann wohl gedankenlos und mechanisch der halb- oder ganz weltliche Mann unserer Tage, der nun einmal berufsmäßig von Zeit zu Zeit die Kanzel besteigen muß. Im Anfang ist er sich wohl noch bewußt, daß die Worte und Gedanken, die er ausspricht, ihm selbst Mahnungen sind, doch nicht seinerseits hinter dem Inhalte zurückzubleiben, den sie ursprünglich enthalten, sich wenigstens auszustrecken nach demselben Ziele göttlichen Lebens, das er mit Hülfe der kirchlichen Ausdrücke denen vorhält, die seinem Worte zuhören. Aber es liegt in der Natur der mishandelten Seelenvermögen, daß sie sich gegen den Unterschied zwischen dem vollen Sinn der Worte und der flüchtigen phrasenhaften Anwendung derselben mehr und mehr abstumpfen und daß so endlich der Mensch dahin geht in mechanischer, gewohnheitsmäßiger Aushöhlung des Edelsten durch gedankenlosen Gebrauch, indem sein wahrhaftes Leben anderswo liegt." Es sei dies nicht so gemeint, „als dürfte keiner ein Wort gebrauchen, dessen reicher Gehalt in dem Augenblicke der Anwendung der Seele nicht ganz gegenwärtig wäre. Es wird im Gegentheil gerade im Bereich der tiefsten Begriffe immer ein gewißes Aufstreben der Seele zu der Fülle des Ausdrucks, den sie erwählt hat, vorhanden sein. Aber dieses bewußte Aufstreben darf eben nicht fehlen, und nur so lange es da ist und also der defectus gefühlt und zu vermindern gesucht wird, bleibt die Verschiedenheit von reifem Wort und unreiferem Leben eine erträgliche, nur so lange gilt es, daß das Wort, insbesondere das heilige Wort, welches man in den Mund nimmt, den lahmen Menschengeist emporträgt, über die Schranken hinaus, die uns in unserer so und so weit entwickelten, allenthalben bedingten Persönlichkeit so oft beengen." Diese Klage sei aber auch auf andere Gebiete auszudehnen. „Die höhern Stände, die lesenden Stände leiden alle an demselben Uebel, wenn man auf die Wurzel desselben achtet, und diese ist doch keine andere, als der Mangel an Selbstbesinnung, das Doppelleben in uns, vermöge welches neben einem dürftigen, vernachläßigten wirklichen Ich ohne Fähigkeit der Selbstverleugnung und wahren Liebe ein buntes Aggregat von allerlei schönen phantastischen Vorstellungen und Gedanken in unserer Seele durch Lectüre entstanden ist, das sich öfters an die Stelle des Ich setzen will, das auch gerührt werden kann, das kritische Urtheile abgiebt, das sympathetisch und abstoßend afficirt wird, während der innere Mensch, wenn er sich genau fragte, oft die gerade entgegengesetzte Empfindung in sich bewegen würde. Eine kräftige Bewahrung vor der genießlichen Träumerei des Geistes wird immer in der hingebenden Arbeit für das Ganze einer Gemeinschaft gegeben sein. Wie früh kann da nicht schon die Familie in die Bildung des anfangenden Willens heilsam eintreten? Wie verantwortungsvoll ist es, wenn der Vater und die Mutter durch Berufsleben und gesellige Zerstreuung die Kinder andern Händen zu überlassen getrieben werden, die, mögen sie auch in ihrer Art treu sein, doch nicht der Kraftübung des Kindes die Stetigkeit und den sittlichen Werth geben können, der nöthig und ihnen selbst leichter zu gewinnen wäre. Begreiflich ist es, warum die tiefer blickenden Pädagogen damit nicht einverstanden sind, daß die Schule in unsern Tagen die Jugend so viel beschäftigt, daß sie dem Hause wie die Zeit, so auch das Gefühl der Pflicht nimmt, ihre Glieder auch während des Schullebens in die elterliche, von Gott als unveräußerlich geordnete Zucht zu stellen. — Ist der Sinn geweckt nicht nur für die Arbeit, sondern auch für gemeinsame hingebende Arbeit, die noch ganz andere Freude macht, als der gemeinsame Genuß, der als solcher gesucht wird, dann werden auch aufs neue im socialen Leben an der Stelle abgenutzter Einrichtungen neue sittliche Ganze entstehen, die unsern heutigen

III. **Eigenschaften einer guten Jugendschrift.** 1) Die Jugendschrift hat die Aufgabe, durch eine anmuthige und zugleich belehrende Unterhaltung die Jugend in ihrer allgemeinen Bildung zu fördern. Sie soll in müßigen Stunden dem Zöglinge eine geistige Erfrischung gewähren und zugleich unmerklich tieferen pädagogischen Zwecken dienen, — ihm eine willkommene Erholung von der Schularbeit bieten und doch zugleich eine Ergänzung des Schulunterrichts bilden. Von dem Schullesebuche unterscheidet sich die Jugendschrift dadurch, daß jenes ausdrücklich zum Schulunterrichte in der deutschen Sprache und Literatur benutzt, von dem Lehrer erklärt und von dem Schüler bearbeitet wird, diese dagegen aus freier Liebe gelesen, ohne Hülfe eines andern verstanden werden soll und nur in dieser (inductiven) Weise die Sprachbildung des Schülers fördern will. Es muß daher dem entsprechend die methodische Einrichtung beider Schriften verschieden sein. Dagegen müßen beide in ihrem pädagogischen Zwecke übereinstimmen, d. h. darin, daß ihr Inhalt geeignet sei, den Gedanken- und Anschauungskreis der Jugend zu erweitern, die Phantasie zu beleben und zu zügeln, edle Gesinnungen und religiösen Sinn zu erwecken und zu nähren und den Geschmack zu bilden. Wenn aber der Grundsatz der Didaktik richtig ist, daß der Jugendunterricht überhaupt nicht eine subjective Lehre, sondern nur einen, als bestes Eigenthum und treibende Kraft der Volksbildung bewährten Inhalt geben dürfe, und wenn diesem Grundsatze gemäß das Schullesebuch schon seit Jahrzehnten zu der Erkenntnis gekommen ist, daß seinem pädagogischen Zwecke nicht durch selbsterfundene Geschichten genügt werden könne, sondern nur dadurch, daß es aus den bewährtesten Schätzen der Nationalliteratur „das Schönste, Edelste und Reinste, das Gesundeste und Heilsamste darreiche" (Viehoff), so ist damit auch für die Auffindung eines guten Stoffs der Jugendschrift im allgemeinen der richtige Weg vorgezeichnet. Auch hier muß der Grundsatz gelten, „daß das Beste nur eben gut genug für die Jugend sei."

2) Das Beste aber, was die Lectüre geben kann und soll, ist die aus den tiefsten Quellen der Volksbildung entsprungene, dem Gesammtbewußtsein der Nation als classisch bewährte und in das Volk eingelebte Dichtung und praktische Weisheit, — oder im weiteren Sinne „alles, was als Welt- und Völkergabe verehrt wird." (Rosenkranz.) Von solchem Gehalte war auch größtentheils die Jugendlectüre der Vorzeit, sei es, daß der classische Literaturbesitz der Nation unverkürzt und unmittelbar, wie in Homer, der Patriarchengeschichte, der Legende, der Jugend zugänglich und heimisch gemacht, oder daß er in bedachter Auswahl und wohl auch in angemessener neuer Fassung, wie im Schi-King, Hitopadesa und der „Sele Trost", zu specifischen Jugendschriften gestaltet wurde.

Aus dem Begriffe des Classisch-Volksthümlichen ergiebt sich nicht allein der eigenthümliche Werth dieses oder jenes Werks, sondern noch eine Eigenschaft, die von der Jugendschrift mit Nothwendigkeit gefordert werden muß, nämlich die eines pädagogischen Zusammenhangs mit dem natürlichen Bildungsgange des heran-

Bedürfnissen entsprechen. Der Wille ist es, worin das Heil liegt, nicht das Wissen. Und dieser Wille ist durch Uebungen, die ihm eigen sind, zur Charakterstärke des Guten zu erziehen." Freilich können Schule und Erziehung, „wenn es gut steht, immer doch nur so gut sein, als die Factoren, welche sich in der großen Gesellschaft zu dem besondern Geschäfte der Bildung entschließen, und diese Personen sind ja eben in der Gesellschaft selbst und tragen ihre Signatur." So sind wir denn theoretisch in einem Zirkel von Vorstellungen; aber es ist einmal so, daß im Organismus des Wirklichen sich die wichtigsten gleichzeitigen Vorgänge wechselseitig bedingen und nirgendwo ein reiner Anfang gegeben ist. („So ist, wie Roscher sagt, kein blühender Ackerbau möglich, ohne blühenden Gewerbfleiß, aber auch umgekehrt, die Blüte des letzten hat die des ersten zur Voraussetzung. In allen solchen Fällen dreht sich die Erklärung im Kreise herum, wenn wir nicht das Vorhandensein eines organischen Lebens annehmen, von welchem jene einzelnen Thatsachen eben nur Aeußerungen sind. Bei Thucydides wird immer so erklärt: A rührt her von B und B von A; mit Recht.") D. Red.

wachsenden Geschlechts, denn „das Einzelne ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt, es muß in der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von andern Bildungsmitteln stehen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte." (Herbart.) Die classisch-volksthümlichen Werke bilden aber, wenn man von früheren Culturepochen ausgeht, eben eine solche zusammenhängende Reihe von Bildungsmitteln, die, wie sie in der Entwickelung der Cultur des Volkes wirksam gewesen sind, so es auch für den Entwickelungsgang des Knaben sein werden, der eben das erst werden soll, was das Volk unter dem Einflusse jener Bildungsmittel geworden ist. Daß solche Mittel, die auf den früheren Entwickelungsstufen, wie sie der Knabe erst durchschreiten soll, gewirkt haben, nicht aus der Gegenwart herausgedichtet werden können, läßt sich leicht begreifen. Herbart hält es geradezu für unmöglich, daß in unserer Zeit ein auch noch so großer Dichter eine der Jugend würdige Erzählung erfinde, weil jeder Dichter voll seiner Erfahrungen, Kenntnisse und eigenen Angelegenheiten sei und dem Männerideale des wohlangelegten Knaben nichts entspreche, was unter dem Einflusse der heutigen Cultur erwachsen ist.

Die Aufgabe eines Jugendschriftstellers unserer Zeit wird sich daher wesentlich darauf beschränken, classische Literatur-Schätze für die Jugend auszuwählen und je nach Bedürfnis zu regeneriren. Aber selbst diese Kunst, solche Schätze zu heben und die noch größere, alte kostbare Perlen, wo es nöthig ist, neu zu fassen, erfordert pädagogische und poetische Genialität zugleich und dazu noch, wie Hamann (Werke II. 445) sagt, einen Menschen, „der einen Narren an Kindern gefressen hat."

3) Was die Auswahl betrifft, so hat diese, wie auch Herbart, Beneke, Rosenkranz u. a. fordern, zunächst auf die in kindlichen Culturepochen entsprungene, durch langjährige Ueberlieferung in der Entwickelung des Volksgeistes abgeklärte Dichtung und Wahrheit zurückzugehen. Die Ursprünglichkeit der dargestellten Zustände und die Naivetät der Darstellung entsprechen dem Sinne des Kindes; und in der Congruenz eines kindlichen Bildungsstandes des Geschlechts mit dem des heranwachsenden Individuums mag auch ein innerer Grund liegen, weshalb die Geschichten von dem redekundigen und listereichen Odysseus und dem göttlichen Schweinehirten von unsern Kindern mit eben so unermüdlichem Eifer gelesen werden, wie die Patriarchengeschichte. Ja, Herbart will überhaupt „nur eine einzige Gegend kennen, wo eine der Jugend würdige Erzählung gefunden werden könnte, nämlich die classische Kinderzeit der Griechen, — und hier zunächst die Odyssee." —

Indes auch aus fortgeschrittenen Bildungsepochen können Werke entnommen werden, welche der Phantasie und dem Bildungsbedürfnis des Kindes entsprechen; und auch unser eigenes Volk besitzt Schätze, die werthvoll genug sind, um an ihnen die Jugend dieses Volkes zu bilden. Das echte Volksmärchen, Nibelungen, die Volksbücher von den Haimonskindern, der schönen Magelone, von Fortunat, dem ewigen Juden, Faust und der Sagenschatz überhaupt, sowie selbst die Legende, bieten, und zwar in geeigneter Vertretung verschiedener Bildungsstufen des Volks und der Jugend, brauchbare Stoffe dar. Auch in Fabeln, Geschichten und Anekdoten, die als Typen der Welterfahrung, der Volksweisheit und des Volkswitzes (wir erinnern an Eulenspiegel und die Schildbürger) zum Theil aus uralten Zeiten sich erhalten und in das Volk eingelebt haben, findet sich eine Fülle von Material, das theilweise schon in unsere Jugendliteratur übergegangen, aber immer neuer Sichtung und Bearbeitung fähig und vielfach bedürftig ist. „Für das Jünglings- und Jungfrauenalter aber, und um so mehr, je mehr es dem reiferen Alter sich nähert, muß die Ausbildung der Poesie den Ernst der Wirklichkeit selbst in seiner unverhüllten Energie hervortreten lassen. Nicht mehr als ahnungsvolles Spiel, sondern in seiner objectiven Eigenheit muß es nunmehr die Vorstellung der Jugend durchdringen, da sie selbst in das Getriebe des Weltlaufs einzugreifen sich anschicken soll." (Rosenkranz §. 97.) In diese Function wird zunächst das Drama und der Roman eintreten, beide nach ihrem idealsten Begriffe aufgefaßt als eine poetische

Darstellung des im Kampfe gegen das Schicksal erstarkenden und sich läuternden Menschengeistes, — und hier bietet auch die neuere classische Literatur eine ziemlich reiche Auswahl.

Am dürftigsten ist aus naheliegenden Gründen die Auswahl für die frühe Kindheit; aber dies eben sollte nur die Mahnung verstärken, daß man die Lectüre dieser frühen und meist zu früh lesenden Kindheit beschränke.

4) Die Frage, ob und inwieweit classische Stücke eine für die Jugend berechnete Bearbeitung zulassen oder erfordern, muß nicht allein vom pädagogischen, sondern auch vom ästhetischen Standpuncte aus erwogen werden. Bei Werken der frühesten Culturperioden wird der mythische und historische Hintergrund, aus dem heraus sie sich gestaltet haben, einer Aufhellung, und die nackte Roheit oder doch der Ausdruck derselben einer Sänftigung bedürfen, damit das Ganze dem Kinde der Gegenwart verständlich, unanstößig und heimisch werde. Dennoch aber muß der Charakter und die Färbung des Ganzen bewahrt und darf die Kraft nicht abgeschwächt, das Herbe nicht versüßlicht werden. Mit einer civilisirenden Feile allein, oder auch mit erläuternden Noten ist hier nicht geholfen und mit eingelegten Raisonnements viel geschadet; vielmehr bedarf es eines wahrhaft schöpferischen Geistes, um die großen Geister, die im Grabe längst verfallner Zeiten ruhen, zu neuem jugendlichen Leben zu wecken. Die Bearbeitung muß, wie der große Kenner der arabischen Sprache von Rückert's Uebertragung orientalischer Poesie rühmt, „nicht überall Uebersetzung, aber überall mehr als Uebersetzung sein." Immermanns Tristan und Isolde und nahebei auch Simrocks Amelungenlied (die freilich nicht für die Jugend geschrieben sind) können als glückliche Versuche einer solchen freien Bearbeitung betrachtet werden.

In den Dichtungen der Kindheit des Menschengeschlechts ist indes auch ein Motiv wirksam, das erotische, das dem Kinde unverständlich ist, oder, wenn es halb verstanden in nackter Sinnlichkeit einem verfeinerten Schamgefühl oder einer schon vergifteten Phantasie entgegentritt, geradezu entsittlichend wirken kann; und hier ist dem pädagogischen Takte eine Aufgabe gestellt, die eben so sehr durch übertriebene Aengstlichkeit verfehlt werden kann, als durch ein rücksichtsloses Bloßlegen. — Anders verhält es sich mit neueren classischen Werken; auch in ihnen finden sich manche Stücke, die, wie man meint, nur des Excerpirens oder auch nur einer leichten Censur bedürften, um für die Jugend lesbar zu werden. Aber was wir uns bei Werken einer überwundenen Culturepoche erlauben dürfen, das ist uns versagt bei solchen Schriften, die nach ihrer ganzen Individualität aus der Gegenwart selbst erwachsen und dieser unmittelbar zugänglich sind. — Eine Bearbeitung solcher Werke für die Jugend würde dieser den vollen Genuß späterer Jahre verkümmern und die eingetretene Sittencensur würde vielleicht nur lüstern nach der Einsicht in nicht castrirte Exemplare machen.

Wer übrigens an classischen Stoffen nicht Genüge hat und sich als ein so großer Dichter fühlt, um für die Jugend schreiben zu können, der entnehme seinen Gegenstand wenigstens dem wirklichen Leben und zwar den naivsten und erhabensten Aeußerungen eines großen Seelenlebens. —

5) Sehr gewöhnlich ist die Annahme, daß in einer guten Jugendschrift eine moralische Tendenz sich aussprechen müsse. Aber Herbart bemerkt dagegen, daß schon die Absicht zu bilden die Jugendschrift verderbe und namentlich „das sichtbare Bestreben, alles auf Religion und Moral zurückzuführen", den Knaben hindere, sich ihrem Eindrucke unbefangen hinzugeben. Wird, wie es gewöhnlich geschieht, die Moral an dem Beispiel erdichteter Tugendhelden gelehrt, so merkt das Kind leicht, daß diese Helden nicht Fleisch und Bein haben, und wird gelangweilt oder selbst mistrauisch. Denn nur die Wahrheit des Lebens ist es, die praktische Theilnahme erweckt, und nur im Gegensatze zum Bösen wird das Gute erkannt und geliebt. „Stellt Kindern," sagt Herbart, „das Schlechte dar, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Raisonnement,

sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar, sie werden finden, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren, es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nicht jenseit der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht; wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urtheil anregt, wie der Reiz der Abwechslung in das Vorziehen des Bessern endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urtheil vielleicht ein paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerem Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinen Punct, um sich zu behaupten gegen eine Roheit, die er schon unter sich fühlt."

Man wird zugeben, daß die biblische Geschichte des A. T. auch eine Moral enthält; und „doch sind jene Patriarchen sammt ihren Weibern und Töchtern, diese Richter und Propheten, Könige und Priester nichts weniger als Tugendideale im Sinne einer modernen schlappen Moral, die aus ihren Mustererzählungen für die lieben Kleinen gerne alles Harte, Schroffe ausglättet. Gerade daß die Schattenseite nicht fehlt, daß Neid, Eitelkeit, böse Lust, Undank, Schlauheit, Trug auch an diesen Stammvätern des Volkes Gottes offenbar werden, giebt ihnen einen so hohen pädagogischen Werth. — Die Geschichte Adams, Kains, Abrahams, Josephs, Simsons, Davids sind mit Recht ebenso wohl" (oder wohl noch weit mehr) „Weltvorstellungen geworden, als Achilleus und Patroklos, Agamemnon und Iphigenie, Hektor und Andromache, Odysseus und Penelope." (Rosenkranz §. 91.) Immer muß die Moral aus der Erzählung selbst sprechen. Selbst die Fabel verträgt es nicht leicht, daß ihre Nutzanwendung ins Abstracte breit gelegt werde.

6) Anders verhält es sich mit der Forderung, daß die Jugendschrift sittlich rein gehalten werden müße, insofern man nämlich darunter nur eine Vermeidung alles dessen zu verstehen pflegt, was die Schamhaftigkeit verletzen oder böse Lüste erregen könnte. Denn mit Recht ist zu fordern, daß in der Jugendschrift die thierische Natur des Menschen, die eben bekämpft und niedergehalten werden soll, nicht in ihren schmutzigen Verrichtungen und gemeinen Trieben hervortrete. Und nicht allein sachlich, auch hinsichtlich der Ausdrucksweise ist eine entsprechende Vorsicht zu empfehlen. Denn es giebt Dinge, die an sich keineswegs unsittlich sind, aber doch von dem natürlichen Schamgefühl verschwiegen oder von dem civilisirten in conventionelle Euphemismen gehüllt zu werden pflegen; und Ausdrücke, die dieser conventionellen Decenz widerstreiten, können dem Kinde in ähnlicher Weise anstößig werden, wie ein unschuldiger Wilder, wenn wir ihn in seiner Nacktheit in unsere Gesellschaft einführen wollten. Doch auch eine zu ängstliche Nachgiebigkeit gegen eine überfeinerte sprachliche Decenz kann schaden, und es müßen daher solche menschliche Dinge und namentlich die Geschichte der Liebe, wenn sie einmal dargestellt werden, zwar mit keuschem Sinne, aber mit festen, nicht durch Halbdunkel zu Argwohn verleitenden Zügen gezeichnet werden.

7) Auch die religiöse Tendenz der Jugendschrift kann durch Absichtlichkeit und Uebertreibung ihren Zweck verfehlen. Allerdings muß die Jugendschrift, wenn sie auf der Höhe der Bildung stehen und zu ihr ziehen soll, als ihr letztes Ziel die Erziehung zum Christenthum betrachten. Aber damit ist keineswegs ausgeschlossen, daß auch nichtchristliche Weltanschauungen, insofern sie nothwendige Stufen der Entwickelung des Menschengeistes vergegenwärtigen, ein Recht haben, in die Lectüre der Jugend einzutreten. „Der Polytheismus und der Heroismus," bemerkt Rosenkranz (Pädag. §. 91), „ist jetzt ein ebenso substantielles Moment der Kindervorstellung, als der Monotheismus

mit seinem Patriarchen- und Prophetenthum. Unser Standpunct ist über beide hinaus, weil er durch beide vermittelt ist, und enthält eben deswegen beide als Momente in sich." — Auch darf die Jugendschrift nicht unmittelbar in die tiefsten und außerordentlichsten christlichen Lebenserfahrungen einführen wollen, wenn sie nicht zu einer religiösen Frühreife Anlaß geben will, deren absichtliche Herbeiführung auch Palmer (Pädag. S. 221) entschieden als pädagogisch falsch bezeichnet. „Es ist nicht schwer, sagt Thiersch (über Familienerziehung S. 119), „ein Kind durch Vorstellungen von dem natürlichen Verderben, vom Gericht, vom Einflusse des bösen Feindes in Aufregung und Angst zu versetzen und es mit Zweifeln an seiner Seligkeit anzufüllen. Es kann sein, daß dadurch frühzeitig tiefe Erfahrungen vom Verkehr der Seele mit Christo hervorgebracht werden. Aber das sind Erfolge, vor denen man sich eher fürchten sollte, als sich darüber freuen. Denn hier stellt sich die schlimmste aller Gefahren ein: frühe Abnützung aller solcher Eindrücke und Erlebnisse und einschleichende Unwahrheit, indem die Kraft schwindet und die Redensarten bleiben." Das Buch in seiner stillen Sprache kann zwar viel aus dem Herzen des Menschen heraussagen; aber man hüte sich, die Personen des Buches selbst von den tiefsten Heilserfahrungen und von der Andacht des Gebets im stillen Kämmerlein in alltäglicher Conversation parliren zu lassen. Und wie mit frommen Worten, so darf auch mit den Wundern der göttlichen Vorsehung nicht ein verschwenderischer Verbrauch getrieben werden. — Die christliche Jugendschrift muß die, durch sich selbst überzeugende und überwältigende Wahrheit eines in Kampf und Buße zum Heil und Frieden hindurch bringenden Lebens und die lebendige Offenbarung Gottes und der in Christo erschienenen Gnade im Leben des Menschen mit schlichten, zarten, fast scheuen und doch ergreifenden Zügen darstellen, und eine solche Darstellung kann allein dem gelingen, der selbst ein solches Leben erfahren und in Christo eine solche Genüge gefunden hat. Ein solcher aber schreibe ohne prämeditirte Tendenz, nur aus seiner Liebe und Glaubensfreudigkeit heraus; unmerklich und gerade in der Unmerklichkeit und Zurückhaltung am wirksamsten wird der Hauch christlichen Lebens die ganze Schrift durchwehen. Eben dies gehört überhaupt zum Wesen der classischen Dichtung, daß sie, ohne lehrhaftig sein zu wollen, doch belehrt und bildet.

8) In der Forderung der Wahrheit wird jede besondere Tendenz der Jugendschrift aufgehen müßen. Unter dieser Wahrheit ist aber nicht eine Beschränkung auf die nackte Wirklichkeit zu verstehen, sondern jene innere Wahrheit, welche auch dem ideellen, poetisch gestalteten Leben das überzeugende Gepräge der Wirklichkeit giebt. Die Jugend muß auch aus der Dichtung die wirkliche Welt verstehen lernen, und in der That besitzt schon das Kind ein natürliches Verständnis dazu; es fühlt die Wahrheit nicht nur aus den Abenteuern des Odysseus heraus, sondern auch aus den Wundern der Riesen und Zwerge, der Schneewittchen und Aschenbrödel; jene Wunderwelt wird ihm um so heimischer, je weiter sie ihm zurück von der Gegenwart in unvordenklicher Zeit zu liegen scheint. Nicht das Märchen peinigt die Kinder mit Zweifeln, wohl aber die aus der unmittelbaren Gegenwart erdichtete Erzählung; hier kommt es mit der ängstlichen Frage, ob die Geschichte auch wahr sei, und wird traurig, wenn man ihm mit Nein antwortet. Nicht jenes fernab liegende Märchen verwirrt die Vorstellungen des Kindes, wohl aber der romanhafte Zauber, der den Verlauf der Welt fälscht, in der das Kind selbst lebt und leben soll. Auch aus der sittlichen Haltung seiner Kinderbuchhelden fühlt es leicht jede Unwahrheit heraus. Palmer (ev. Pädag. S. 217) hat zwar ganz Recht, wenn er sagt, man dürfe dem Kinde nicht sogleich die wirkliche Welt mit den tausenderlei Mischungen und Schattirungen ihrer sittlichen Verhältnisse zeichnen, sondern müsse ihm, so lange es diese complicirteren Verhältnisse nicht durchschauen und beurtheilen könne, Gutes und Böses in stark ausgeprägten Gestalten vorhalten, die ihm mit völliger Entschiedenheit Gegenstände der Liebe und des Abscheus werden. Aber damit ist nicht gesagt, „daß die Engel an Tugend" und „die Teufel an Bosheit," wie man sie in vielen Kinderbüchern findet, auch durchweg die

rechten Gestalten des Kinderbuches seien; denn was an ihnen bedenklich erscheint, ist nicht das starke Gepräge, sondern die Unwahrheit. Wie aber starke Ausprägung der Charaktere mit vollkommener innerer Wahrheit sich vereinigen lasse, das lehrt uns die Patriarchengeschichte, oder wenn man weiter suchen will, Homer, Nibelungen rc.

9) Auch die Kunst der Accommodation hat ihre Schwierigkeit; sie ist etwas mehr als eine bloße Herablassung zu dem Verständnis und den Erfahrungen des Kindes. Denn die Welt der Jugendschrift muß dem Gesichtskreise des Kindes zwar erreichbar sein, aber zugleich über denselben hinausweisen; „das Kinderbuch muß" (wie Dahlmann sagt) „statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen geben." Der Versuch, sich in die enge Sphäre des Kindes hineinzudichten, verfehlt seinen Zweck bei den Kindern selbst, wie er an sich geistreichen Köpfen widerstrebt. Auch die Meinung, daß man das Kind am besten mit Geschichten von Kindern unterhalte und durch Kinderbeispiele belehre, ist irrig. Denn „der Knabe fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein; der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet, und wenn er acht Jahre hat, geht sein Gesichtskreis über alle Kinderhistorien hinweg" (Herbart). Die Erzählung, die ihn erfreuen und bilden soll, muß das „stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe tragen." In Fr. Jacobs' Alwin und Theodor spielen zwar auch Kinder, aber fast nur als Zuschauer, nicht als Helden der Geschichte, und Robinson tritt zwar auch als ein Kind auf, aber nicht seine Knabenhaftigkeit, sondern sein Erstarken zur Mannhaftigkeit gewinnt ihm die Herzen. In dieser und jener Art ist den Kindern eine passende Rolle in der Jugendschrift angewiesen, und eine andere werden sie kaum einnehmen können, wenn man von ihnen mehr, als beiläufige Anekdoten geben will. — Zugleich muß aber vor einem andern Extreme gewarnt werden. Man glaube nicht, daß das Kind lesen könne, wie der Erwachsene. Dieser findet in dem Buche eine ihm bekannte Welt und hat ein Interesse an dem Vergleichen der erdichteten Bilder mit der von ihm selbst erfahrenen Wirklichkeit; die Lebenserfahrungen des Kindes dagegen sind weit beschränkter; und es bleibt ihm neben dem spannenden Interesse an dem Verlaufe der Geschichte die Arbeit übrig, die neue Welt, Situationen, Charaktere rc., seinen eigenen Vorstellungen zu assimiliren. Eine solche Arbeit darf ihm nicht erspart werden, sie erhöht den Reiz und den Nutzen des Buches; aber die Schwierigkeit des Verstehens und Verarbeitens darf doch auch nicht allzusehr gesteigert und noch weniger durch geradezu unverständliche Ausdrücke und Begriffe unübersteiglich gemacht werden.

10) Allerdings ist es eine nothwendige Eigenschaft der Jugendschrift, daß sie Interesse errege. Aber die Spannung muß der Art sein, daß sie die geistige Thätigkeit nicht nur erwecke, sondern zugleich auf einen Punct ruhiger und andauernder Betrachtung sammle. Die Phantasie des Kindes hat starke Schwingen; doch hüte man sich, diese Schwingen in fieberhafte Bewegung zu setzen. Jeder solcher Ueberreiz schwächt die gesunde Thätigkeit des Geistes. Es dürfen nie mehr Reize und Kräfte verbraucht werden, als eben nöthig sind, um das Interesse des Lesers am Faden der Erzählung hin in mäßiger Spannung zu erhalten. Ein Ueberspannen des Interesses ist oft noch gefährlicher, als ein Nachlassen zur Langweiligkeit.

Die Darstellungsweise selbst muß klar und einfach sein, ohne je trivial zu werden; sie muß mit hellen und frischen Lebensfarben zeichnen; aber die durchsichtige Oberfläche muß einen tiefen, lebensvollen Hintergrund bergen, der bei wiederholtem Betrachten immer reicher sich erschließt. In diesem reichen Hintergrunde müßen die Räthsel liegen, welche das Kind fesseln und zu immer wiederholtem Lesen treiben; er muß reich genug sein, um auch den Erwachsenen mit Liebe und neuem Gewinne zu seinem Kinderbuche zurückkehren zu lassen.

Wenn in Vorstehendem von den sogenannten Unterhaltungsschriften gesprochen worden ist, so sind nunmehr noch einige Worte über

11) die specifisch didaktischen Jugendschriften zu sagen, die durch reale Wahrheit von der poetisch gestalteten Unterhaltungsschrift und durch anziehende Einkleidung von dem Schulbuche sich unterscheiden sollen. — Auf dem historischen Gebiete wird die Ueberleitung von der Sage zur Geschichte zweckmäßig durch Erzählungen im Herodot'schen Stile vermittelt und auf den weiteren Stufen werden vorzugsweise hervorragende Persönlichkeiten die Mittelpuncte historischer Gemälde bilden, aber auch an sich prägnante Begebenheiten nicht ausgeschlossen werden, denn die neuere Methode, die ganze Weltgeschichte in Porträts einzurahmen, leidet an unnatürlicher Uebertreibung. Wie aber schon an den Bildern der Weltgeschichte, wenn sie recht gewählt und wahr dargestellt werden, ungesucht das Walten Gottes in der Führung der Weltgeschichte zur Anschauung kommen und der Patriotismus sich beleben wird, so wird endlich die Biographie selbst, auch wenn sie nicht von weltgeschichtlicher Bedeutung ist, als die individuelle Entwickelung des Menschenlebens im Kampfe mit großen und kleinen Weltgeschicken dem Jünglinge Weg und Ziel für seine eigene Entwickelung und seine eigenen Kämpfe vorbilden. Ein reiches Material zur Darstellung deutschen Lebens und deutscher Tugend liegt in trefflichen Biographieen vor und harrt noch großentheils einer angemessenen Bearbeitung für die Jugend.

In die Natur- und Völkerkunde führen am besten Reisebeschreibungen ein, welche nicht fertige Gemälde geben, sondern den Leser, wie die ausdauernde Arbeit der Entdeckung, so auch „den Jubel des entdeckenden, für das allgemeine Bewußtsein erobernden Geistes" erfahren und mit empfinden lassen. — Für die Naturgeschichte insbesondere werden zunächst Erzählungen aus dem Leben und Haushalte der Thiere dienen. Die Belehrung über technische Wissenschaften aber, so weit sie überhaupt in unterhaltender Weise gegeben werden können, wird am besten an Biographieen sich anschließen.

Auch der Stoff für die didaktische Jugendschrift muß aus classischen Werken geschöpft werden, und zwar selbstverständlich aus solchen, die auf der Höhe der Wissenschaft stehen. Als Motiv der Auswahl kann nur der Werth der Sache an sich entscheiden. Nur das allgemein Wissenswürdige und Bildende darf gewählt werden, nicht Details einer Fachwissenschaft, auch wenn sie an sich noch so interessant oder amusant sind, nur das wahrhaft Große, nicht das Curiose, allein durch Außerordentlichkeit Fesselnde, nur die bewährte Wahrheit, nicht das Problematische und Hypothetische. Manche classische Stoffe werden in ihrer ursprünglichen Fassung gegeben werden können, andere werden einer Bearbeitung bedürftig sein, und diese wird es unbedenklich wagen dürfen, Härten zu glätten, ja selbst in freister Weise wissenschaftliche Stoffe neu einzukleiden und zu popularisiren. Nur darf die Wahrheit nie ins Romanhafte verschwimmen, die Anmuth und Leichtigkeit der Darstellung nicht dem Ernste der Sache schaden und nicht dem Leser eigene Geistesarbeit ersparen. Im übrigen ist planmäßige Anordnung, Gleichmäßigkeit der Ausführung und des Colorits erforderlich, encyklopädische Zerstückelung aber überall verwerflich.

12) Sehr gewöhnlich ist die Ansicht, daß Volks- und Jugendschrift ziemlich gleichbedeutend sei, und allerdings sollten beide in dem allgemeinen Begriffe des Volksthümlichen sich einigen. Auch theilt das Volk mit der Jugend die Neugierde nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem, und Könige und Prinzessinnen, Schlachten und Schlösser sind beiden in ihrer Lectüre gleich willkommen. Aber neben dieser Uebereinstimmung des Geschmacks finden sich zugleich hinsichtlich des Bildungsstandes und Bildungsbedürfnisses beider so wesentliche Verschiedenheiten, daß selbst die echte Volksschrift nicht ohne weiteres Anspruch auf die Eigenschaft einer guten Jugendschrift machen darf. Noch viel weniger aber darf ein solcher Anspruch von den modernen Volksschriften erhoben werden, die nicht, wie es sein sollte, aus den tiefsten Quellen der volksthümlichen Bildung selbst geschöpft sind, sondern ihren Titel nur aus der Absicht herleiten, zum simplen Volksverstande docirend und amüsirend sich herabzulassen. Auch B. Auerbach (Schrift und Volk) hat auf den wesentlichen Unterschied zwischen Volksschrift und Jugendschrift

aufmerksam gemacht, und es thut noth, vor dem schnöden Misbrauche zu warnen, den die Speculation damit treibt, daß sie jede Schrift im Volkston, wenn sie nur ihre Liebesgeschichten anständig verhüllt, unter dem Titel „für Volk und Jugend" zu Markte bringt.

13) Auch für die Ausstattung der Jugendschrift mit *Bildern* und *Illustrationen* müßen feste Grundsätze befolgt werden. Während das *Bilderbuch* ohne Schrift verstanden werden soll, oder doch nur eines kurzen Textes zur Erläuterung bedarf, hat das Bild der Jugendschrift im allgemeinen nur den Zweck der Verdeutlichung von Gegenständen des schriftlichen Vortrags. Und hier ist zunächst weise *Sparsamkeit* zu empfehlen. Wie nämlich bei dem Unterrichte ein luxuriöser Aufwand von Versinnlichungsmitteln den Schüler mehr in Passivität und Zerstreuung versetzt, als zu ernster Arbeit antreibt, so muß auch im Kinderbuche jeder Ueberfluß an Illustrationen und Bildern schaden, indem hierdurch vornweg der Phantasie die Selbstthätigkeit im Construiren von Vorstellungen erspart und diese Thätigkeit selbst mehr und mehr abgeschwächt wird. Und überdies pflegen Illustrationen oft ein viel ärmlicheres Bild zu geben, als eine kräftige Phantasie sich selbst zu bilden vermöchte. Bilder sollten daher nur für solche Gegenstände eintreten, welche ein schriftlicher Vortrag nicht genügend zu veranschaulichen vermag, oder für solche prägnante Scenen, deren Belebung und Fixirung durch Zeichnung besonders erforderlich erscheint, — immer aber in der Art, daß sie dem Leser eine geistige Arbeit nicht ersparen, sondern durch die Zeichnung selbst, die verstanden sein will, von neuem bieten.

Als allgemeine Eigenschaft ist von dem Bilde der Jugendschrift *künstlerische Vollkommenheit* zu fordern, damit an ihm auch der Geschmack sich bilde; wenigstens ist Unschönheit und Unrichtigkeit geradezu verwerflich. Unerläßliche Forderung ist ferner, daß nur *wahre* und *charakteristische* Bilder gegeben werden. Wahrheit ist vor allem bei Abbildungen von *Sachen* zu fordern, z. B. für *naturhistorische* Gegenstände, bei denen überdies die Aufgabe dahin gerichtet sein muß, nicht nur ein Individuum zu copiren, sondern in dem Individuum, das dargestellt wird, zugleich einen charakteristischen Repräsentanten des ganzen Geschlechts zu geben. Bei geographischen *Illustrationen* (ethnographischen, landschaftlichen, architektonischen &c.) kommt es darauf an, mit großer Sachkenntnis und methodischer Kunst eine Masse zerstreuten Stoffes in ein prägnantes Gesammtbild zusammenzufassen; und für *historische*, namentlich archäologische Gegenstände (Costüme, Geräthe, Waffen, Architekturen, Monumente) muß antiquarische Einsicht mit künstlerischem Geschick sich verbinden. (Und gerade hier ist großer Mangel an brauchbarem Material). Von der Darstellung *geschichtlicher* Begebenheiten ist besonders *charakteristische Treue* zu fordern. Die meisten solcher Bilder können nur aus der Phantasie construirt werden und verlangen deshalb, wenn sie doch *wahr* sein sollen, das schöpferische Genie eines wirklichen Meisters. Leichtfertige Bildnereien, die zu jeder beliebigen Schlacht eine beliebige Schlachtenscene geben, sind schlechthin verwerflich. Uebrigens sollte die historische Malerei der Jugendschrift nur Begebenheiten von wirklich weltgeschichtlicher Bedeutung durch bildliche Darstellungen hervorheben, nicht aber durch unbedeutende Nebenscenen von den eigentlichen Gipfelpuncten des Interesses ablenken. Jedes Bild endlich muß *ausdrucksvoll* und *verständlich* sein und zugleich durch einen tiefen Inhalt das Interesse dauernd fesseln.

IV. **Leitung der Jugendlectüre.** „In unserer Zeit," sagt Herder, „kann nichts so sehr bilden und verderben, als gut oder schlecht gewählte Lectüre, — ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben." Dieses Urtheil, und wenn in ihm auch die Sache auf die Spitze getrieben sein mag, enthält doch Wahrheit genug, um an die unabweisliche Pflicht zu mahnen, daß der Erzieher die Lectüre des Zöglings nicht nur abwehrend überwache, sondern ihre tiefgehende Wirkung in einen stets fördernden Zusammenhang mit seinem Erziehungsplane bringe. Die nächste Aufgabe ist auf

1) eine pädagogische *Auswahl der Lectüre* zu richten. Und hierbei muß vor allem die Meinung zurückgewiesen werden, als ob es sich nur darum handle, ein Buch

zu finden, das die müßigen Stunden des Zöglings mit unschädlicher Unterhaltung ausfülle. Allerdings ist das „Geschichtenbuch" das bequemste Mittel, die ungeduldige Jugend zur Ruhe zu bringen und der sich langweilenden die Zeit zu vertreiben. Aber schon die Chinesen (im Kia-phao-tsiouan-tsi) meinten, daß „jedes Buch zum bloßen Vergnügen wie überflüßiges Gold und Spiel verbannt" werden müße, und Schleiermacher (Erziehungslehre S. 658) hält jedes Lesen zum Zeitvertreib, weil es „die lebendige Anschauung tödte, an den Tisch nagele und öffentlichen Lebens unfähig mache, für absolut schädlich." In der That ist jedes Buch schädlich, das nichts weiter ist als unschädlich. Nur eine Lectüre von wahrhaft werthvollem und behaltenswerthem Inhalt kann den Erziehungszwecken dienen. „Nichts verdirbt die Jugend mehr, als die Beschäftigung mit dem Mittelmäßigen, oder dem, was noch darunter steht; in seiner öden, dumpfen, beschränkten Weise verödet, verdumpft und beschränkt es auch das jugendliche Gemüth" (Rosenkranz §. 97). Es haben daher diejenigen nicht ganz unrecht, die, wie Stoy (Schrift und Jugend), es für das Sicherste halten, die Auswahl nur auf Bibel und Classiker zu beschränken und die gesammte specifische Jugendliteratur auszuschließen. Nur ist zu fürchten, daß dem Lesetriebe des früheren Jugendalters, der einmal viel zu tief in einer allgemeinen Zeitrichtung und in der Verkünstelung der Familienverhältnisse wurzelt, als daß er schlechthin ohne Befriedigung gelassen werden könnte, mit Bibel und Classikern allein nicht angemessen oder nur durch verfrühte Gaben genügt werden könne. Wir werden daher unsere Auswahl auch auf die eigentliche Jugendliteratur erstrecken müßen, aber hier freilich auf in ihrer Art classische Schriften (wie wir sie unter III charakterisirt haben). Mit und neben diesen mag man die Jugend frühe gewöhnen, auch das Classische im Original zu verstehen und an ihm sich zu bilden. Der gewöhnliche Grund, auf den hin man Werke der Art proscribirt, die Furcht vor Liebesgeschichten, darf hier nicht mit übertriebener Aengstlichkeit zur Anwendung kommen. Niemeyer und Beneke erklären selbst gute Romane für zuläßig, Herbart wußte seiner Zeit seinem heranreifenden Zöglinge nichts besseres zu geben, als Ifflands Werke, und in der That werden Cooper, Steffens, Walter Scott u. a. selbst in sorgsam gewählten Schülerbibliotheken dargeboten. Um recht zu wählen, bedarf es übrigens nicht nur großer pädagogischer Einsicht, sondern auch aufopfernder Gewissenhaftigkeit; denn wir meinen im Ernst, daß der Erzieher seinem Zöglinge kein Buch in die Hand geben sollte, das er nicht selbst zuvor gelesen und für gut befunden hat.

2) Weise Mäßigung ist die nächste Forderung. Der Lesetrieb muß mit den übrigen Thätigkeiten des Geistes in ein angemessenes Gleichgewicht gesetzt, zu besonnener Selbstthätigkeit gebildet, und der Lesewuth, dieser schlimmen Leidenschaft, muß mit Entschiedenheit entgegen gearbeitet werden. Die Schularbeit darf nicht durch Lesen zurückgesetzt, der ernste Arbeitssinn nicht durch Hingabe an den Reiz leichter Lectüre geschwächt werden. Ebenso ist dahin zu sehen, daß die Freiheit der Bewegung in der Natur, in der Geselligkeit und in selbstschaffender und erfinderischer Thätigkeit, die durch Schularbeit und Civilisation schon genugsam eingeengt ist, nicht auch noch durch Lectüre mehr als billig beschränkt werde. Unter den gegebenen Verhältnissen ist es weit häufiger nöthig, den Lesetrieb der Jugend zu dämpfen, als ihn zu fördern. — Ueberdies gelangt nur bei weiser Mäßigung des Lesens das Gelesene selbst zu rechter Wirkung, d. h. nur dann, wenn jeder einzelnen Geschichte, jedem einzelnen Buche Raum gelassen wird, deutliche und feste Vorstellungen in der Seele abzusetzen. Mit entschiedener Strenge muß daher der Lesehast gewehrt werden, welche kaum aufathmend von dem Ende des einen Buches, schon wieder zum Verschlingen des zweiten sich anschickt. Aber es ist dabei nicht genug, die Lectüre zu versagen; es muß vielmehr, wenn nicht größere Gefahr entstehen soll, dafür gesorgt werden, daß die Mußestunden, in welchen der Knabe seine Zuflucht zu Büchern zu nehmen pflegt, durch eine andere Thätigkeit ausgefüllt werden; und diese Sorge für eine gesunde, freie Beschäftigung in Spiel und Kampf, in Wald und Flur, bei Garten- und Feldarbeit oder auch bei der Dreh- und Hobelbank

ist zwar schwieriger, als das Darreichen von schönen Büchern, aber häufig auch viel verdienstlicher. Man entschlage sich der ängstlichen Pädagogie, die in der Freiheit des wilden Knaben immer eine größere Gefahr erblickt, als in der Lesesucht des zahmen. — Neben dieser Mäßigung des Lesetriebs muß zugleich dahin gesehen werden, daß der Zögling

3) mit Ausdauer und Besinnung lese, d. h. in continuirlicher Aufmerksamkeit dem Buche sich hingebe, in seinen Inhalt sich vertiefe und das Gelesene in zusammenhängender Rückerinnerung in sich bewege und erwäge, um die aufgenommenen Vorstellungen und Gedanken den eigenen Grundstimmungen gemäß in das eigene Wesen hineinzubilden oder auch das Unassimilirbare abzustoßen. Eine solche Ausdauer läßt sich zwar nicht unmittelbar für jede Lesestunde herstellen, sondern muß durch die Erziehung überhaupt angebildet werden; aber es kann wenigstens abwehrend verfahren werden, indem man Pausen eintreten läßt, in denen die gewonnenen Vorstellungen sich abklären können, und indem man ein und dasselbe Buch nach Zwischenräumen immer von neuem in die Hände des jungen Lesers spielt. Denn „nicht viel lesen, sondern gut Ding viel und oft lesen, macht fromm und klug dazu" (Luther). — Eben so ist eine gewiße Einheitlichkeit der Lectüre zu fordern und das bunte Vielerlei und Durcheinander, zu welchem die Jugendschriften direct und die umherliegenden Journale und Romane der Eltern indirect veranlassen, als gemeinschädlich zu verhüten. Namentlich ist vor der heillosen Zersplitterung durch Jugendzeitungen &c. zu warnen. Göthe erzählt, daß in seiner Kindheit schon der Orbis pictus, die große Familienbibel mit Merian'schen Kupferstichen, die Acerra philologica, Ovid's Verwandlungen u. a. „sein junges Gehirn schnell genug mit einer Masse von Bildern und Begebenheiten von bedeutenden und wunderbaren Gestalten und Ereignissen angefüllt haben;" aber er setzt auch hinzu, daß „er sich immerfort damit beschäftigte, diesen Erwerb zu verarbeiten, zu wiederholen, wieder hervorzubringen," und an den löschpapiernen Volksschriften, deren er und seine Schwester sich bemächtigten, rühmt er „als größten Vortheil" die Wohlfeilheit, weil, „wenn wir ein solches Heft zerlesen hatten, es bald wieder neu angeschafft und aufs neue verschlungen werden konnte." In dem allem liegen gute Winke für die Leitung der Lectüre, wobei man nur auch im Auge behalten mag, daß nicht jedes Gehirn so viel Raum zu Bildern und Begebenheiten hat, als das Göthe'sche. — Ein „Verarbeiten und Wiederhervorbringen" des Gelesenen wird aber wesentlich gefördert, wenn der Erzieher selbst für die Lectüre des Zöglings sich interessirt und das gemeinsame Interesse ungesucht ein Besprechen des Gelesenen herbeiführt. Am glücklichsten ist es, wenn der Knabe mit ganzer Seele einer Lieblingslectüre sich hingiebt und in dieser in gleicher Weise eine geistige Heimat findet, wie Göthe in den biblischen Geschichten des A. T. sie fand. „Auf keine andere Weise," sagt er in seinem Alter, „wüßte ich darzustellen, wie ich bei meinem zerstreuten Leben, bei meinem zerstückelten Lernen dennoch meinen Geist, meine Gefühle auf einen Punct stiller Wirksamkeit versammelte; auf keine andere Weise vermöchte ich den Frieden zu schildern, der mich umgab, wenn es auch draußen noch so wild und wunderlich hergieng. Wenn eine stets geschäftige Einbildungskraft, wenn das Gemisch von Fabel und Geschichte, von Mythologie und Religion mich zu verwirren drohte, so flüchtete ich gern nach jenen morgenländischen Gegenden; ich versenkte mich in die ersten Bücher Mosis und fand mich dort unter den ausgebreiteten Hirtenstämmen zugleich in der größten Einsamkeit und in der größten Gesellschaft." — Ist einmal der Zögling eines solchen liebevollen und andauernden Vertiefens in gute Lectüre fähig, dann wird man bald ihn sich selbst überlassen können. Ueberhaupt aber ist vor zu peinlicher Aufsicht zu warnen, weil eine solche leicht Argwohn erweckt und das Gelüste nach verbotener Frucht mehr hervorruft, als dämpft.

4) Einer besonderen Rücksicht bedarf die Altersstufe des Zöglings. Rousseau, der das Lesen überhaupt für eine unselige Beschäftigung für Kinder hält, will, daß sein Emil vor dem zwölften Jahre kaum wissen soll, was ein Buch ist; und von ganz anderem Standpuncte aus klagen K. von Raumer, Schleiermacher u. a., daß

man die Kinder zu zeitig lesen lehre. Wie schwer es ist, für die frühreifen kleinen Leser eine nur irgend angemessene Lectüre zu finden, sieht man an den tausendfältigen verunglückten Versuchen der Kleinkinderbuchmacher, dem Verständnis der Kleinen durch kindische Sprache und kindischen Stoff sich anzupassen. In der That paßt für jenes frühe Lebensalter eigentlich nur eine Geschichte, — die lebendige Erzählung der Mutter. Wo aber diese natürlichste Kinderunterhaltung in den Gewohnheiten unserer Zeit untergegangen ist, da sei man wenigstens weise genug, den Kleinen, wenn sie nicht an dem Schulbuche genug haben sollen, mit größter Zurückhaltung eine kleine Gabe nach der andern zu reichen. Denn gerade im zarten Alter wirken die Eindrücke am tiefsten und legen sich leicht böse Gewohnheiten des Lesens an. Für spätere Altersstufen ist die Auswahl der Lectüre ergiebiger, muß aber auch hier der erstarkenden Kraft gemäß getroffen werden. Namentlich ist dahin zu sehen, daß der heranwachsende Knabe nicht bei Kindergeschichten stehen bleibe, noch auch zu frühe in höhere Literaturgebiete eingeführt werde und dadurch jene Blasirtheit sich anlese, die im 16. und 17. Jahre schon mit Schiller und Göthe fertig zu sein meint. Für dies reifere Alter insbesondere muß auch darauf Bedacht genommen werden, daß die Privatlectüre zur Lectüre der Schule in einen angemessenen Zusammenhang trete; und es ist deshalb, obschon die Behandlung der deutschen Classiker, wie sie für diese Altersstufe in der Schule einzutreten pflegt, nicht in dem Kreise unserer Betrachtung liegt, doch auch aus den einschläglichen Schriften von Hiecke, Rud. v. Raumer, Eckhardt (Anleitung, dichterische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen, 1857), K. Reichel (Ueber das Lesen der deutschen Classiker auf dem Obergymnasium, in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, 1859. 3) u. a. auch mancher nutzbare Wink für die häusliche Lectüre zu entnehmen.

5) Auch die Individualität überhaupt fordert besondere Berücksichtigung. Die Lectüre, als ein wichtiges Glied in der Entwickelung der Gesammtbildung, wird die übrigen Factoren derselben unter sich zu associren, sie zu verstärken, zu heben oder auch zu dämpfen, den Pedanten der Schularbeit zu erfrischen und geschmeidig zu machen, den Widerwilligen und Trägen (durch annehmliche Form des Lernstoffes) zur Arbeit zu locken haben. Eine entschiedene Vorliebe für ein bestimmtes Studium wird, wenn sie an sich berechtigt erscheint, durch gleichartige Lectüre gefördert, der Einseitigkeit durch angemessene Vielseitigkeit, der Neigung zur Zersplitterung durch strenge Einheitlichkeit der Lectüre entgegenwirkt, das leicht erregbare Temperament durch beruhigende Lectüre, die Leseleidenschaft durch praktische Beschäftigung und äußerste Beschränkung der Lesefreiheit gedämpft, dagegen die Gleichgültigkeit und träge Abneigung gegen Lectüre, die sich ebenfalls, wenn auch weit seltner, findet, durch stärkere Reize und mit Hülfe anregender Besprechung aus ihrer Indolenz geweckt, oder auch, wenn sie aus Uebersättigung entspringt, durch lang andauernde Entbehrung geheilt werden müßen.

6) Ebenso wird, je nach der Besonderheit der Lebenslage, die Lectüre in der Weise zu wählen sein, daß sie den, unter den Eindrücken des Ueberflusses und einer reich bewegten, großstädtischen Umgebung lebenden Zögling auf die Stille ländlicher Verhältnisse und die Freuden eines in sich beschränkten Lebens hinleitet, und dagegen den andern aus der Einförmigkeit seines ländlich abgeschlossenen Lebens heraus die große Welt kennen lehrt und aus der lähmenden Ruhe zu lebendigerem Bewegen aufstachelt.

7) Die eben so wichtige, als schwierige Aufgabe, die didaktische Jugendlectüre in einen möglichst genauen Zusammenhang mit dem Unterrichtsplan der Schule zu setzen, wird besonders den Schülerbibliotheken zufallen und unter diesem Artikel besprochen werden.

8) Die Aufstellung eines Verzeichnisses guter, mit Rücksicht auf das Alter geordneter Jugendschriften ist ein dringendes Bedürfnis; aber die Kräfte eines Einzelnen werden dieser Aufgabe kaum gewachsen sein. Bei der Ueberfülle unserer Jugendliteratur

und wenn nicht die Wahl das subjective Gepräg des Wählenden tragen soll, wird nur von der gemeinsamen Arbeit Vieler Hülfe zu erwarten sein. — Was bis jetzt dafür geschehen ist, um den rathlosen Eltern (und Lehrern) Rath zu schaffen, erscheint noch wenig zureichend. Detmers Musterung der deutschen Jugendliteratur (Hamburg 1844) ist oft unzuverlässig und kritiklos. Bernhardi's „Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften" giebt ohne principielle Kritik eine viel zu große Anzahl von Schriften; Schwerdts „Centralblatt für das deutsche Volks- und Jugendschriftwesen", eine Zeitschrift, die im J. 1857 erschien und auch eingieng, bot fast nur Recensionen der laufenden Literatur. G. Schwab's Wegweiser durch die Literatur der Deutschen (fortgesetzt von Klüpfel) enthält in dem betreffenden Abschnitt (S. 330—341) fast nur Büchertitel. Am schärfsten und schonungslosesten, aber nur in übersichtlicher Charakteristik, verfährt W. Menzel in seiner „deutschen Literatur" (1836, II.). Am verdienstlichsten und unter den gegebenen Verhältnissen wahrhaft dankenswerth sind G. W. Hopfs „Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer" (4. Aufl. 1856); ihre Rathschläge erstrecken sich zunächst auf das bis zum 15. Jahre reichende Lebensalter und geben hierfür eine reiche Auswahl, bei der man nur im Auge behalten muß, daß bei weitem nicht alle Schriften, die als bessere bezeichnet werden, auch als wirklich gute empfohlen werden sollen. Die „Neue Folge der Mittheilungen" (1861) übt eine strengere Kritik. — Sehr beachtenswerthe Beiträge für eine auch auf das gereifte Jünglingsalter berechnete Auswahl finden sich in den meist gedruckten Katalogen der Schülerbibliotheken der preußischen Gymnasien und Realschulen, die aber nicht durch den Buchhandel zu erlangen sind. **C. Kühner.**

K.

Kalligraphie, s. Schreibunterricht.

Kameraden, s. Gespielen.

Kämmerer oder **Kammermeister**, Joachim, Camerarius Pabepergensis stammte aus der reichen und angesehenen Familie von Liebhard, welche nach der Sitte jener Zeit, seit in ihr das Kämmereramt am bischöflichen Hofe zu Bamberg erblich geworden war, den Namen Camerarius führte. Am 12. April 1500 zu Bamberg geboren, bezog er bereits 1514 die Universität Leipzig, wo Georg Helt und der Engländer Richard Crocus blühten. Der Letztere, in jener Gegend der bedeutendste Lehrer der griechischen Sprache und Literatur, übertrug seine Begeisterung für dieselbe auf seinen Schüler und entschied dadurch über die Richtung seiner Studien. Die Erfolge waren so bedeutend, daß Camerarius es übernehmen konnte, in Krankheitsfällen seinen Meister vor den Mitschülern zu vertreten. Die Bekanntschaft mit Eoban Hesse führte ihn jedoch 1518 nach Erfurt, welches damals, als Sammelplatz ausgezeichneter Männer, durch rege wissenschaftliche Thätigkeit und eifrige Betreibung der humanistischen Studien berühmt war. Ueber seinen dasigen Aufenthalt hat er selbst in seiner narratio de Eobano Hesso ausführlichere Nachricht gegeben. Während er seine Studien noch als Schüler fortsetzte, trat er in Erfurt bereits als öffentlicher Lehrer auf, unterrichtete eine Menge wißbegieriger Jünglinge in der griechischen Literatur und machte sich durch die lateinische Uebersetzung einer demosthenischen Rede und durch Bemerkungen zu den Tusculanen Cicero's auch in weiteren Kreisen bekannt; namentlich trug ihm letztere Schrift eine Verbindung mit Erasmus von Rotterdam ein. 1521 wurde er Magister, gieng nach Wittenberg, hörte dann den von der Wartburg zurückgekehrten Luther; mächtiger aber und inniger ward er von Melanchthon angezogen, in dessen großes Werk er von diesem Augenblick an nicht nur als treuer Schüler und eifriger Genosse, sondern auch als hingebender Freund des Meisters eintrat. Nachdem er sich

nämlich 1524 bis 1526 auf Reisen, nach Basel zu Erasmus, nach Preußen und in seine Heimat Bamberg zu diesem Behufe noch besonders ausgebildet hatte, schloß er sich dem Kreise jener großen Männer an, welche bemüht waren, durch die Reformation der Schule derjenigen der Kirche Kraft und Dauer zu geben, ja dieselbe erst recht innerlich zu vollziehen. Welche unermeßlichen Dienste der deutschen, resp. der europäischen Wissenschaft und in welchem Geiste dieselben von jenen Gelehrten geleistet worden sind, darüber geben die Artikel Erasmus, Reuchlin, Luther, Melanchthon ausführlichen Bescheid; die concrete Anschauung von dem gewaltigen Umschwunge des Unterrichts und der Erziehung, den sie bewirkten, erhalten wir in den Artikeln: Neander, Sturm, Trotzendorf. Hier ist nur in Kürze der besondere Antheil des Camerarius zu zeichnen.

Im Jahre 1526 gieng der Rath von Nürnberg, das durch seinen Reichthum sowie durch eine Menge großer Gelehrter und Künstler, die es in sich schloß, in jenem Zeitraum eine der hervorragendsten Stellen unter den Städten Deutschlands einnahm, an die Errichtung des akademischen Gymnasiums. Melanchthon schlug den zweimal an ihn ergangenen Ruf, die Leitung der Anstalt zu übernehmen, aus, empfahl dagegen seine Freunde Eoban Hesse und Camerarius und hielt selbst die Einweihungsrede. Der erstere übernahm die Leitung der Anstalt, der andere den Unterricht in der griechischen Sprache und in der Geschichte. Die Gemeinschaft mit Pirkheimer, Dürer, Link, Osiander übte einen mächtigen Einfluß auf den empfänglichen Geist des Camerarius, der aber auch jenen aus seiner Fülle reichlich mittheilte. Das Gymnasium, nach den Grundsätzen Melanchthons eingerichtet, blühte schnell empor. Ein Zeichen von der Achtung, welche er sich in Nürnberg erworben hatte, war es, daß Camerarius 1530 vom Rathe der Stadt zum Reichstage nach Augsburg deputirt ward. Wie er sich dort noch fester mit Melanchthon verband und welche wichtigen Dienste er ihm leistete, berichtet die Kirchengeschichte. 1535 wurde er, abermals auf Melanchthons Empfehlung, von Herzog Ulrich von Württemberg nach Tübingen berufen, um auch auf die dasige, damals sehr heruntergekommene Universität im Geiste der Reformation belebend zu wirken. Er trug trotz seiner damals leidenden Gesundheit wesentlich dazu bei, sie aus dem Verfall emporzubringen; auch datiren aus jener Zeit die neuen Einrichtungen des dortigen Pädagogiums (30. Jan. 1535). Die interessanten Bezüge zwischen den Schulen zu Straßburg, Nürnberg und Tübingen, und wiederum zwischen den reformatorischen Schulordnungen Württembergs und den sächsischen berechtigen zu der Vermuthung, der nächste Freund und Vertraute Melanchthons habe in Tübingen eine weiter und tiefer greifende Wirksamkeit geübt, als gewöhnlich angenommen wird. Doch wird wohl erst eine auf gründlichem Quellenstudium beruhende Monographie über Camerarius, deren wir annoch entbehren, hier das gewünschte Licht geben.

Als nach dem Tode des alten Herzogs Georg von Sachsen die Reformation in den albertinisch sächsischen Landen eingeführt und das eingezogene Klostergut für Errichtung neuer Gelehrtenschulen wie für Verbesserung der bestehenden verwendet ward (vgl. den Art. „Fürstenschulen", und Ranke, deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation, IV. Bd. 171, 3), veranlaßte Melanchthon 1541 den Herzog Heinrich, Camerarius an die Universität Leipzig zu rufen. Er nahm den Antrag an und gieng in Gemeinschaft mit Caspar Börner, der sich eines besonderen Wohlwollens von Seiten Luthers erfreute (WW. ed. Walch XXI. S. 785) an die Arbeit.

Der Erfolg war glänzend, und Leipzig errang sich bald den zweiten, nach Melanchthons Tode den ersten Platz unter den deutschen Hochschulen. Hier ist es gewiß, daß sich die Thätigkeit von Camerarius nicht auf die Universität und auf Leipzig beschränkte; die Fürstenschulen, auch die andern Landesschulen, wurden unter seinem Einflusse eingerichtet. Auch entsprach die äußere Stellung, der ausnahmsweise hohe, noch mit besonderen Steuerfreiheiten verbundene Gehalt von 2000 Gulden jährlich, der Wirksamkeit, welche Moritz, Heinrichs Nachfolger, dem gefeierten Gelehrten gab. In dank-

barer Anerkennung schlug dieser auch alle, zum Theil höchst ehrenvolle Berufungen an andere Orte aus. Indessen führten doch der schmalkaldische Krieg 1546, theologische Händel 1554—1556, eine Reise an den Hof des Kaisers 1568 kurze Unterbrechungen in seinem gesegneten Amtsleben herbei. Uebrigens sah er selbst trübe und glaubte die Sache des Humanismus, der Kirche, des Vaterlandes ringsum von Gefahren bedroht. Er starb am 17. April 1574 und ward an dem Tage begraben, an welchem 14 Jahre früher Melanchthon gestorben war.

Camerarius war ein Humanist im schönsten Sinne des Wortes. Der Glaube an das Evangelium und die Liebe zur Wissenschaft hatten sich in dem durch glückliche Geistesgaben wie durch Herzensgüte ausgezeichneten Mann harmonisch verbunden und seinem Charakter eine Milde gegeben, welche sich mit seinem hohen sittlichen Ernste zum schönen Zeichen vereinigte. Seine umfassenden Kenntnisse ließen ihn in der Theologie und in der Philologie und zwar in beiden in den verschiedensten Disciplinen glänzen. Schlosser (Weltgeschichte XI. 456) rühmt an ihm, daß, ob wir gleich eine Masse von Schriften aus seiner Feder haben, doch keine unbedeutend sei.

Wenn Camerarius auch jene Originalität und pädagogische Genialität eines Sturm und Trotzendorf abgieng, so gebührt ihm dennoch in der Geschichte der Pädagogik und des Unterrichts eine hervorragende Stelle. Von seiner weitausgedehnten unmittelbaren Lehrerwirksamkeit haben wir oben berichtet. Weiter verdanken wir ihm aber auch die treuesten und frischesten Berichte von dem neuen Leben, welches durch die Reformation den deutschen Schulen aufgieng. Es sind hier namentlich zu nennen 1) die schon oben erwähnte, trefflich geschriebene Biographie: Narratio de H. Eobano Hesso, comprehendens mentionem de compluribus illius aetatis doctis et eruditis viris. Norimb. 1553. Eine diesem Buche beigefügte Briefsammlung ist 1557 und 1568 fortgesetzt worden. 2) die Narratio de Philippi Melanchthonis ortu, totius vitae curriculo et morte. Lips. 1566. Auch diese berühmte Schrift, ein Meisterstück der Biographie, von Strobel zu Halle 1777 vermehrt herausgegeben, hat durch die Herausgabe der Briefe Melanchthons 1569 und der Epistolae familiares 1585 eine höchst schätzenswerthe Ergänzung erhalten. Sodann hat sich Camerarius durch die Ausarbeitung vieler, zum Theil noch heut geschätzter Lehr- und Lernbücher ein hohes Verdienst erworben. Dahin gehören die Commentarii linguae Graecae et Latinae. Basil. 1551, die erweiterte Ausgabe der lateinischen Grammatik Melanchthons, die Ausgaben des Homer, Sophokles, Theokrit und der Gnomiker, des Herodot, Thukydides u. a. m., welchen er, außer durch die gründlichste Textkritik, durch die Bekanntmachung der alten griechischen Scholien noch einen erhöhten Werth gegeben hat. Auch hat er sich um die Römer, wenn schon nicht in gleicher Weise, bemüht, so um Cicero, Virgil, Plautus und Terenz.

Unter seinen Uebersetzungen griechischer Autoren ist die lateinische Bearbeitung der äsopischen Fabeln am bekanntesten geworden.

An Fertigkeit in griechischen Gedichten hat es ihm keiner unter seinen deutschen Zeitgenossen gleichgethan und auch seine lateinischen Gedichte wurden sehr geschätzt.

„Vornehmlich aber kann Camerarius für den eigentlichen Begründer des Studiums der griechischen Literatur in Deutschland gelten; „denn was andere vor ihm in diesem Fache geleistet hatten, ist gegen „seine Unternehmungen als bloße Vorarbeit zu betrachten“ (Jöcher).

Wir haben noch eines besonderen Schriftchens von Camerarius ausführlicher zu gedenken, der Praecepta morum ac vitae accommodata aetati puerili soluta oratione et versibus quoque exposita. Die mir vorliegende Ausgabe ist 1597 bei Voegel in Leipzig erschienen.

Das Büchlein, nach Angabe der Widmung in seiner gegenwärtigen, zweiten Gestalt 1541 geschrieben, ist ein interessantes Denkmal einer schönen Zeit. In der Vorrede versetzt sich der Verfasser in jene Tage zurück, wo die studirende Jugend in dem Feuer der ersten Liebe zu den Wissenschaften glühte, wo man alles daran setzte und

alles ertrug, um nur etwas zu lernen. „Ich erinnere mich, wie wir, als ich ein „Knabe war, jubelten, wenn wir nur irgend einen der berühmten Männer jener Zeit „sahen; und wie jeder, dem das Glück ward, zu einem von ihnen reden zu dürfen, im „Himmel zu sein meinte." Er schildert das Auftreten von Richard Crocus und den Zudrang zu ihm und klagt dann über die Gegenwart. Dieser Vorrede folgt eine zweite in Versen, dann noch ein Brief über den Werth der Studien und endlich die praecepta vitae puerilis. Er leitet sie mit der Behauptung ein, daß wer die Sitten und das Leben der Zöglinge außer Acht lasse, auch nicht einmal gut unterrichten könne, und legt dies des weiteren dar. Auf die Didaktik eingehend, empfiehlt er folgenden Stufengang: zuerst liest der Lehrer sehr deutlich vor, dann müßen die Schüler sorgfältig nachlesen; das Verschlucken der Endsilben darf bei ihnen nicht geduldet werden, so daß die rechte Aufmerksamkeit auf dieselben von selbst zum Memoriren wird. Alsdann sind, sowohl der Text, wie die Bemerkungen des Lehrers, wörtlich zu lernen — bis hierher finden wir uns sehr lebhaft an Luthers Vorrede zum kleinen Katechismus erinnert — das Chorussprechen macht die gereifteren Schüler zu Lehrern der schwächeren und ermuthigt diese. Im Gegensatze dazu sind die schriftlichen Uebungen selbständig und ganz allein zu fertigen, damit jeder arbeite und der Lehrer jeden Schüler kennen lerne. Rücksichtlich der Sitten legt er den größten Nachdruck auf die Frömmigkeit. Das Kind lerne Gott verehren, in der Gemeinde und allein zu ihm beten; die Lehrer werden die Gebete vorschreiben. Nächst Gott kommen die Eltern und alle, welche kraft deren Uebertragung oder gleicher Bemühung um die Erziehung der Knaben gleicher Ehre würdig sind. „Diese auch nur durch das leiseste Wort zu kränken, müßen sie für Sünde achten." Auch wegen Schlägen dürfen die Kinder nicht grollen, obgleich diese Strafe nur im äußersten Falle anzurathen ist, denn: „sicherlich „wird ein Kind, das sich durch Worte nicht erziehen läßt, auch durch Schläge nicht „besser werden." Die dritte Stelle gehört den Greisen. Aber auch allen anderen Menschen gegenüber müßen sich die Kinder bescheiden betragen. Irrende Kinder sind zurechtzuweisen, böse auszuscheiden, „damit, im Gleichnis gesprochen, nicht ein krankes „Schaf die ganze Heerde vergifte." Die dann weiter folgenden Ermahnungen beschreiben in überraschender Specialität das Benehmen, das man von den Kindern bei ihren Antworten, beim Essen, Trinken, beim Ankleiden, Spielen u. s. f. verlangen müße. Wir hören hier den gelehrten Herren bei den vornehmen Schülern gegen Unarten eifern, die „keine alte Bäuerin von ihrem Sohne leiden würde," und empfangen die von ihm selbst als vorzüglich bezeichnete Regel, auch rücksichtlich der äußerlichen Dinge seien die Knaben dazu anzuleiten, daß sie sich ein Vorbild erwählen und auch diejenigen genau beachten, welche man mit Recht allgemein tadle. Charakteristisch ist die Maxime, beim Spiele den Eigennutz zu verpönen, den Ehrgeiz, „die Lust zu siegen", anzuregen. Zum Schlusse theilt Camerarius eine beträchtliche Anzahl pädagogischer und ethischer Vorschriften des Isokrates mit, welchen er dann nur noch eine Mahnung an die Knaben folgen läßt, daß sie das Auge Gottes nicht verachten, das auf alles sieht, und die Erwartungen und Hoffnungen der Eltern, Angehörigen und Erzieher nicht täuschen sollen. Damit ist der Tractat selbst zu Ende; aber er hat viele Anhänge: zuerst eine poetische Umschreibung der Mahnungen des Isokrates mit einer Widmung an Thomas Venatorius. Das Gedicht ist wärmer als der Tractat, ermahnt, lobt die Zucht u. s. f. Ein Dialog zwischen hospes und puer „de gymnasiis" ist ein prächtiges Turnbüchlein. Wir begegnen da u. a. der Beschreibung von Spielen, die unsere Knaben noch treiben, wie: quod nostra lingua vaccae latebras nominamus; jenes Versteckspiel, welches in Schlesien „Anschlag" heißt (nicht „blinde Kuh"). Auch Gesang und Declamation werden unter den Gesichtspunct der Körperübung gestellt, und in ausführlicher physiologischer Deduction werden wir belehrt, in wie fern sie der Verdauung dienen. Weiter finden wir in diesem Büchlein ein dramatisirtes Gespräch der sieben Weisen Griechenlands zur Aufführung für die Schüler eingerichtet; dann folgen solonische Verse in lateinischer Uebertragung und

Erklärung. Dieses Schriftchen wäre es wohl werth, durch irgend ein Gymnasialprogramm der Vergessenheit entzogen zu werden.

Da, wie oben erwähnt, eine Monographie über das Leben und die Schriften von Camerarius noch fehlt, so müßen die Angaben über ihn aus den größeren specialgeschichtlichen Werken zusammengesucht werden; in dem Schriftchen von Hertz: Eoban Hesse, ein deutsches Lehrer- und Dichterleben, erhalten wir wenigstens von der Erfurter und Nürnberger Zeit einige Nachricht. Eingehenderes ist aus dem Artikel „Camerarius" in Ersch und Grubers Encyklopädie zu entnehmen.

Joachim Camerarius, der Sohn des Pädagogen, geb. 6. Nov. 1534 zu Nürnberg und gest. daselbst 1598, war ein bedeutender Arzt und Botaniker; einer seiner Enkel war Kanzler am Hofe Friedrichs V. von der Pfalz, später im Dienste Gustav Adolfs, ein berühmter Staatsmann. **Fr. Schneider.**

Kant, Immanuel. 1. Allgemeine Bedeutung Kants für Erziehung und Cultur. Dieser außerordentliche Mann verdient auch in der Geschichte der Erziehung und Cultur in mehr als einer Beziehung eine ausgezeichnete Stelle. Es hat wohl nach Luther keinen zweiten Mann gegeben, der das Culturleben des deutschen Volkes in einem solchen Grade in Bewegung gesetzt hätte, als er; und die hohen Verdienste, die er sich um die Entwicklung und die Bildung des deutschen Geistes im allgemeinen erworben hat, sichern ihm unter den wenigen großen Männern einen Ehrenplatz, die wir als Lehrer und Erzieher der Menschheit bezeichnen können. Während er diese allgemeinen Wirkungen auf die Entwicklung des deutschen Volkes, ja der ganzen Menschheit durch seine geistvollen und an neuen Ideen reichen Schriften hervorgebracht hat und auch noch fernerhin hervorbringen wird, so war er zweitens auch, wie wir aus den zuverläßigsten Zeugnissen seiner Schüler und Zeitgenossen wissen und selbst auch aus den herausgegebenen Vorlesungen desselben schließen müßen, einer der ausgezeichnetsten Universitätslehrer seiner Zeit und hat als solcher fast ein halbes Jahrhundert auf die Jugend des nördlichen Deutschlands und der Länder an der Ostsee mächtig eingewirkt und die Universität Königsberg zu einem Sterne erster Größe in dem herrlichen Sternenkranz der deutschen Universitäten erhoben. Er beherrschte als Universitätslehrer fast das ganze Reich der allgemeinen Wissenschaften. Auch die Pädagogik im engeren Sinne, sofern sie die Erziehung des menschlichen Individuums betrachtet, behandelte er in seinen Vorlesungen, und wenn sie auch in der Form, in welcher sie von Rink herausgegeben sind, in Bezug auf Anordnung und Vollständigkeit gar vieles zu wünschen übrig lassen und nur als ein Bruchstück betrachtet werden können, so enthalten doch auch diese einen Schatz von fruchtbaren und unwiderleglichen Gedanken und Vorschriften und tragen so sehr das lichte Gepräge der Weisheit und der Erfahrung, daß Kant schon um deswillen in der Pädagogik eine ehrenvolle Berücksichtigung verdiente. Endlich aber verdient auch das Leben Kants, welches uns in seinem ganzen Verlaufe bis in die geheimsten Züge hinein aufs genaueste bekannt ist*), die sorgfältigste Beachtung nicht bloß der Lehrer und Erzieher aller Art, sondern auch jedes andern Menschen, der nach einer vollkommenen Verfassung seines intellectuellen und sittlichen Lebens strebt, und muß namentlich auch strebsamen Jünglingen zum Studium empfohlen werden. Kants Leben ist ein Muster einer wohlgeleiteten Selbsterziehung. Zunächst zeigt es auf eine glänzende Weise, wie ein Mensch von Talent und Willensenergie sich von den niedrigsten Stufen des Lebens bis zur höchsten Höhe der Geltung und

*) Kants Leben findet man besonders in folgenden Schriften dargestellt: Darstellung des Lebens und Charakters Immanuel Kants von L. E. Borowski; Imm. Kant geschildert in Briefen an einen Freund, von R. L. Jachmann; J. Kant in seinen letzten Lebensjahren, von Wasianski. Diese drei Schriften sind im Todesjahre Kants 1804 erschienen. Aus der späteren Zeit ist besonders beachtenswerth: J. Kants Biographie zum großen Theil nach handschriftlichen Nachrichten dargestellt von F. W. Schubert 1842 in Kants Werken von Rosenkranz und Schubert B. XI. Abth. 2. Wenn später Kants Werke citirt werden, so ist es immer nach dieser Ausgabe geschehen.

des Einflusses emporarbeiten kann. Denn K. war von ganz niedriger Herkunft, ohne alle Mittel und bis in sein 46. Lebensjahr ohne ein bestimmtes Einkommen, auch hatte er einen schwächlichen Körper, der Schonung und Pflege verlangte; und doch ließ er sich durch alle Schwierigkeiten in seinem großen Streben nicht irre machen, sondern forschte in aller Stille, aber mit großer Energie nach der Wahrheit und brachte es so etwa in den 80ger Jahren des vorigen Jahrhunderts dahin, daß er ohne allen Widerspruch ebenso im Reiche des geistigen Lebens als der größte Mann des Jahrhunderts bewundert wurde, wie Friedrich der Große im Reiche der Politik und des Kriegswesens. Damit hängt aber zweitens aufs innigste zusammen, daß Kants Leben vom Anfang bis zum Ende, soweit man das von einem Sterblichen sagen kann, ein erhabenes sittliches Gepräge trägt. K. lebte so, wie er lehrte; er war ein Charakter von seltener Größe und Klarheit, der in keiner seiner Handlungen von seinen sittlichen Maximen abwich, sondern das Gute und Wahre, was er durch seinen Scharfsinn erkannt hatte, in seinem Leben nach allen Seiten hin realisirte und sich so gleichsam zu einem lebendigen Kunstwerk machte, welches in allen seinen Theilen von dem Lichte einer und derselben Idee durchleuchtet ist. Wegen dieses innigen Zusammenhanges, in welchem bei K. die Verfassung und Entwicklung seines individuellen Lebens mit seinen allgemeinen Leistungen für deutsche Wissenschaft und Cultur steht, ist es daher auch möglich, die Schilderung des großen Mannes, die wir den Lesern der Encyklopädie zu geben beabsichtigen, an den Verlauf seines Lebens anzuschließen.

2. Kants eigene Ausbildung bis zum Antritt seines öffentlichen Lehramtes. Immanuel Kant wurde am 22. April 1724 zu Königsberg in Preußen geboren. Sein Vater war ein in mäßigen Vermögensumständen lebender Sattlermeister, ein sehr rechtschaffener Mann, der nebst seiner Frau der religiösen Richtung ergeben war, die man mit dem Namen des Pietismus bezeichnet und die darin besteht, daß die Religion nicht so sehr in bestimmte Dogmen und Formeln, sondern in die innige Hingabe des Herzens an Gott gesetzt wird. Es ist von Interesse zu hören, was unser Philosoph in seinem späteren Leben, wo er doch nichts weniger als ein Pietist war, über diese Richtung urtheilte. „Waren auch die religiösen Vorstellungen der damaligen Zeit, sagte er, und die Begriffe von dem, was man Tugend und Frömmigkeit nannte, nichts weniger als deutlich und genügend, so fand man doch wirklich die Sache. Man sage dem Pietismus nach, was man will, genug, die Leute, denen es ein Ernst damit war, zeichneten sich auf eine ehrwürdige Weise aus. Sie besaßen das Höchste, was der Mensch besitzen kann, jene Ruhe, jene Heiterkeit, jenen inneren Frieden, der durch keine Leidenschaft beunruhigt wurde. Keine Noth, keine Verfolgung setzte sie in Mismuth, keine Streitigkeit war vermögend, sie zum Zorn zu reizen. Mit einem Worte, auch der bloße Beobachter wurde unwillkürlich zur Achtung hingerissen." Gewiß ein schönes Zeugnis des Sohnes über die sittliche und religiöse Tüchtigkeit seiner Eltern! Ganz besonders aber concentrirte sich jene religiöse Tüchtigkeit in dem Herzen seiner Mutter. Ihr Bild stand K. auch noch in seinem späteren Alter lebhaft vor Augen; er rühmte ihren natürlichen Verstand, ihr edles Herz, ihre echte, keineswegs schwärmerische Frömmigkeit. Sie übte auch den bedeutendsten Einfluß aus auf die erste Erziehung ihres Sohnes, bestimmte seine Gemüths- und Geistesrichtung und bestätigte die auch sonst schon oft gemachte Beobachtung, daß der Geist der Mütter in den Söhnen zu weltgeschichtlicher Bedeutung kommt. Sie war es auch, die die Fassungskraft, die Wißbegierde und die scharfe Beobachtungsgabe an ihrem Sohne bemerkte und ihm die ersten Wege zum Studiren bahnte. Sie führte ihn nämlich zu ihrem Gewissensrath, dem damaligen Haupte der Königsberger Pietisten, Dr. Franz Albert Schultz, der ein hochgeschätzter Prediger und zugleich Professor der Theologie an der Universität war, um ihn über die weitere Erziehung ihres Sohnes, der bis dahin eine Elementarschule besucht hatte, um Rath zu fragen. Schultz rieth ihr, den Knaben auf eine höhere Lehranstalt zu bringen und ihn dann Theologie studiren zu lassen — ein Rath, der

mit den innersten Wünschen der zärtlichen und frommen Mutter übereinstimmte. Da nun Schultz in dieser Zeit neben seinen sonstigen Aemtern auch das Directorat eines der Königsberger Gymnasien, nämlich des Collegium Fridericianum, übernommen hatte, so nahm er den Knaben im J. 1733 als Zögling in diese Anstalt auf und machte es ihm durch vielfache Unterstützungen möglich, daß er trotz seiner beschränkten Mittel alle Classen dieser Schule durchmachen und sich zur Universität tüchtig vorbereiten konnte. Auch diese Anstalt beruhte auf dem Princip des Pietismus und K. wurde von diesem Princip so recht in die Schule genommen und die christlichen Lehren von der Bekehrung des Menschen wurden ihm mit einem solchen Ernste und einer solchen Rechtschaffenheit verkündigt, daß der Eindruck davon auf sein Gemüth unauslöschlich war. Es ist nicht zu bezweifeln, daß die strenge Sittlichkeit, die K. in seinem Leben an sich selbst praktisch ausübte und später auch so eindringlich lehrte, durch diese frommen Eindrücke seiner Jugend begründet worden ist. Was seine wissenschaftliche Bildung betrifft, so wurde sie besonders durch ein äußerst gründliches und umfassendes Studium der römischen Sprache und der römischen Schriftwerke bewirkt. K. brachte es zu einer außerordentlichen Fertigkeit auch im schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache, so daß er später selbst die abstractesten Gegenstände der Philosophie in lateinischer Sprache klar und deutlich auszusprechen und als Professor an der Universität und als Rector derselben (er bekleidete das Rectorat zweimal) bei feierlichen Gelegenheiten fließend und geschmackvoll in lateinischer Sprache zu reden wußte. Besonders las er sich auch sehr in die römischen Classiker hinein und prägte lange Stellen aus Dichtern, Philosophen, Rednern und Geschichtschreibern seinem an sich sehr guten und treuen Gedächtnis so tief ein, daß er sie später bei jeder passenden Gelegenheit zur Hand hatte und auch in seinen Schriften an vielen Stellen davon den zweckmäßigsten Gebrauch gemacht hat. Auch begnügte er sich in seinem Wissenstriebe nicht mit dem, was die Schule bot, sondern er stiftete mit zweien seiner Mitschüler, unter denen der später so gefeierte Philologe David Ruhnken war, eine engere Verbindung, die den Zweck hatte, solche lateinische Schriftsteller zu lesen, die nicht in den Kreis der Schullectüre gehörten. So mit gründlichen Kenntnissen ausgerüstet bezog er Michaelis 1740 die Universität seiner Vaterstadt, um Theologie zu studiren. Aber nach der löblichen Sitte jener Zeit, die leider! jetzt bei vielen unserer Studirenden immer mehr in Abnahme zu kommen scheint, hörte K., ehe er noch ernstlich an das theologische Studium herangieng, eine Reihe von Vorlesungen in der philosophischen Facultät, namentlich außer der eigentlichen Philosophie mit besonderem Fleiße Mathematik, Astronomie und Physik, und es fügte sich glücklich, daß er in dem Professor Knutzen einen Lehrer fand, der ihn in diese Wissenschaften lebendig einführte und ihn mit Interesse dafür erfüllte. Dieses war entscheidend für sein Leben; er studirte zwar auch Theologie, predigte auch einige Male, aber sein Entschluß, den philosophischen Wissenschaften sein Leben zu widmen, war unwiderruflich gefaßt. Er blieb deshalb noch in Königsberg, nachdem er sein akademisches triennium absolvirt hatte, wobei er sich durch Privatunterricht und durch Veranstaltung von Repetitorien seinen Lebensunterhalt zu erwerben suchte. Als aber im J. 1746 sein Vater gestorben war, da waren seine finanziellen Verhältnisse so beschränkt, daß er fürs erste eine Hauslehrerstelle annehmen mußte. Um sich aber vor der Welt als einen Gelehrten zu documentiren, der sich bewußt ist, auf welchem Puncte der Entwicklung die Wissenschaft sich befindet, gab er seine erste Schrift heraus, die den Titel trägt: Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte. Wir nehmen sie mit einer gewissen Neugier zur Hand und fragen: ist denn in dieser Erstlingsschrift des Philosophen schon der Geist Kants zu erkennen, der einige dreißig Jahre später alle Geister Deutschlands in Bewegung setzte? Wir können diese Frage dreist mit ja! beantworten. Zwar hat der Gegenstand selbst gegenwärtig schwerlich noch ein wissenschaftliches Interesse; aber aus der Behandlung der Sache und aus der Stellung, die K. sich zur Wahrheit giebt, erkennt man den Geist der Unabhängigkeit von aller äußeren Auctorität, der alle seine Schriften aus-

zeichnet. Er erklärt, daß er es kühn wagen zu dürfen glaube, das Ansehen der Newtone und der Leibnitze für nichts zu achten, wenn es sich der Entdeckung der Wahrheit entgegenstellen sollte, und keinen anderen Ueberredungen, als dem Zuge des Verstandes zu folgen, und setzt dann noch die bedeutsamen Worte hinzu: ich habe mir die Bahn vorgezeichnet, die ich halten will; ich werde meinen Lauf antreten und nichts soll mich hindern, ihn fortzusetzen. Wir können nicht daran zweifeln, daß dieses erste öffentliche Auftreten des selbstgewißen, geisteskräftigen und lebensmuthigen Jünglings einen großen Eindruck in Königsberg müße hervorgebracht haben, und können hierdurch wohl auch zum Theil das Aufsehen erklären, welches er verursachte, als er neun Jahre später in Königsberg als Docent an der Universität sich habilitirte. Von dem Hauslehrerleben Kants besitzen wir keine ausführlicheren Nachrichten; nur das wissen wir, daß es für seine Ausbildung zu einem ausgezeichneten Docenten und zu einem trefflichen Gesellschafter von außerordentlicher Wichtigkeit gewesen, und daß er auf diesem Umwege nur um so sicherer zu seinem Ziele gelangt ist. Er bekleidete nach einander drei Hauslehrerstellen, zuletzt bei dem Grafen Kayserling, der größtentheils in Königsberg wohnte. Die Gemahlin des Grafen, eine höchst geistvolle Frau, galt damals als die Tonangeberin für die Gesellschaft der höheren Stände Königsbergs und sie war es denn auch vornehmlich, die die großartigen Geistesanlagen Kants erkannte und ihn in den Stand setzte, seinen Geist auch in geselligen Kreisen leuchten zu lassen. Da die Gespräche in diesem Familienkreise stets auf die bedeutendsten Erscheinungen der französischen, englischen und italienischen Literatur und auf die Wechselfälle der Politik sich bezogen, so fand sich K. hierdurch bewogen, einen großen Schatz von Kenntnissen aller Art sich anzueignen, wobei ihm sein starkes Gedächtnis trefflich zu statten kam. Er studirte zu diesem Behufe auch viele geschichtliche und geographische Werke und Reisebeschreibungen und war bald in fremden Ländern wie zu Hause, obgleich er sich niemals mehr, als wenige Meilen von Königsberg entfernt hat. Der Umfang der Kenntnisse und die Gabe, schön, anschaulich und interessant zu erzählen, die K. in diesen Kreisen zuerst in sich ausbildete und übte, kamen ihm später auch in seinen Vorlesungen trefflich zu statten, da er sie durch Mittheilungen aus dem reichen Schatze seines Wissens und durch eine zweckmäßige und anschauliche Erzählung fesselnd zu machen wußte. Außerdem aber bildete K. in seinem Hauslehrerleben das von Haus aus ihm eigene Talent der geselligen Unterhaltung zu einer Höhe aus, daß er von da an sein ganzes Leben über für einen der geistvollsten, belebendsten und gewandtesten Gesellschafter galt und als solcher überall gesucht wurde und hoch willkommen war. K. selbst betrachtete den geselligen Umgang als die eigentliche Würze des Lebens und als die edelste Erholung und huldigte daher auch sein ganzes Leben über dem Grundsatz, nachdem er sich den angestrengtesten Studien gewidmet hatte, durch geselligen Umgang mit edlen und geistreichen Menschen namentlich bei Tische sich zu erfrischen und zu erheitern. Diese Tischunterhaltungen in fortwährendem Wechsel über die mannigfaltigsten Gegenstände der Literatur und der Tagesgeschichte, wovon jedoch die eigentliche strenge philosophische Speculation ausgeschlossen war, blieben von dieser Zeit an seine liebste, später sogar seine einzige Erholung, der er auch bei der größten Hinfälligkeit seines Greisenalters nicht völlig entsagen mochte.

3. Kant als akademischer Docent. Nachdem K. 9 Jahre lang Hauslehrer gewesen war, und diese Zeit für seinen Lebenszweck trefflich benutzt hatte, habilitirte er sich als Privatdocent an der Universität Königsberg, wo er von nun an sein ganzes Leben über bleiben und als ein helles Licht weit und breit hin leuchten sollte. Es war im J. 1755, als er durch zwei lateinisch geschriebene Dissertationen, von denen die eine über das Feuer und die andere über die obersten Principien der metaphysischen Erkenntnis handelte, das Recht sich erwarb, an der Universität Vorlesungen zu halten. Er war erst 31 Jahre alt, befand sich also in der blühendsten Manneskraft, hatte seinen Geist mit einem ungeheuren Schatze von Kenntnissen aus allen Gebieten des

Wissens, namentlich auch aus den Naturwissenschaften, bereichert und seinen Scharfsinn durch mathematische und philosophische Studien geübt und gebildet. Mit welch großen Hoffnungen konnte er schon deshalb seinen neuen Beruf antreten! Dazu kam aber noch, daß die Zeit, wo ein in sich unabhängiger und freier Geist seine Ueberzeugungen ungehindert und ungefährdet aussprechen konnte, noch niemals so günstig gewesen war, als damals in Preußen. Denn auf dem Throne Preußens saß damals Friedrich der Große, der, wie er selbst ein freier und kräftiger Geist war, so auch die Aeußerungen kräftiger und freier Geister, wie sehr sie auch von dem Herkömmlichen abweichen mochten, nicht bloß duldete, sondern auch förderte und der, wie er selbst ein Philosoph war, so auch naturgemäß die Ueberzeugung hegte und praktisch geltend machte, daß nur eine völlig unbehinderte Lehrfreiheit die eigentliche Lebensluft der Philosophie sei. Zwar hat Friedrich der Große für Kants äußerliches Fortkommen nicht viel gethan, obgleich er ihn hochachtete. In den ersten 10 Jahren, nachdem Kant als Docent in Königsberg aufgetreten war, waren Friedrich der Große und seine Minister mit den politischen Zeitverhältnissen, namentlich mit dem siebenjährigen Kriege und seinen Folgen viel zu sehr beschäftigt, als daß eine besondere Rücksicht auf K. hätte genommen werden können. Später wurde er durch Cabinetsordres und Ministerialerlasse dem Curatorium der Universität dringend empfohlen, ohne daß sich für ihn zunächst eine passende Stelle finden wollte. So kam es denn, daß K. volle 15 Jahre Privatdocent blieb, obgleich er durch bedeutsame Schriften und durch seine Lehrthätigkeit sich als einen der scharfsinnigsten Köpfe angekündigt hatte und fortwährend erwies. Erst 1770 wurde er ordentlicher Professor der Logik und Metaphysik mit einem Gehalte von 400 Thalern, der erst später auf 600 Thlr. erhöht wurde. Auch nachher erhielt er von Friedrich selbst und von seinem einsichtsvollen Minister von Zedlitz wiederholt die größten Beweise der Hochachtung. So wurde ihm z. B. im J. 1774 die ordentliche Professur der Philosophie in Halle mit einem Gehalte von 800 Thlr. so dringend und so freundlich und wiederholt angeboten, daß wohl unter Hunderten kaum einer dieser Aufforderung würde widerstanden haben; doch schlug er dieses Anerbieten rundweg aus, da er sich in Königsberg frei fühlte. Aber so dankbar auch K. für solche Beweise der Anerkennung von Seiten des großen Königs und seines Ministers sein mochte, so war doch des größte Gut, das ihm als einem so scharfsinnigen und neue Bahnen brechenden Manne gewährt werden konnte, daß er seinen Geist in Wort und Schrift völlig frei aussprechen durfte, so lange Friedrich der Große lebte; und diese Freiheit war für ihn um so werthvoller, da gar manche Resultate seiner Philosophie mit den hergebrachten Ansichten über Theologie und Politik in Widerspruch standen. So waren denn alle inneren und äußeren Bedingungen in einem Grade erfüllt, daß K. einer der bedeutendsten und wirksamsten Universitätslehrer werden konnte, die Deutschland jemals gesehen hat. Und als solcher ist er fast ein halbes Jahrhundert die größte Zierde der Königsberger Universität gewesen, und hat sich eine unbegrenzte Achtung erworben. Es liegen über seine akademische Lehrthätigkeit die genauesten Zeugnisse vieler seiner Schüler vor, namentlich auch solcher, die selbst in der literarischen Welt später eine große Rolle spielten. Einer der vollgültigsten Zeugen ist Herder. Dieser hörte die Vorlesungen Kants von 1762 bis 1764, und obgleich er später von den Principien der Kant'schen Philosophie nicht unwesentlich abwich und sogar eine scharfe Gegenschrift gegen die Kant'sche Kritik schrieb, die er unter dem Titel der Metakritik herausgab, so ertheilte er doch der Lehrthätigkeit und Lehrfähigkeit Kants das glänzendste Zeugnis, indem er in seinen Briefen zur Beförderung der Humanität darüber Folgendes schrieb: Ich habe das Glück genossen, einen Philosophen zu kennen, der mein Lehrer war. Er in seinen blühendsten Jahren hatte die fröhliche Munterkeit eines Jünglings, die, wie ich glaube, ihn auch in sein spätestes Alter begleitet. Seine offene, zum Denken gebaute Stirn war ein Sitz unzerstörbarer Heiterkeit und Freude, die gedankenreichste Rede floß von seinen Lippen, Scherz und Witz und Laune standen ihm zu Gebot, und

sein lehrender Vortrag war der unterhaltendste Umgang. Mit eben dem Geist, mit dem er Leibnitz, Wolf, Baumgarten-Crusius, Hume prüfte und die Naturgesetze Newtons, Kepplers, der Physiker verfolgte, nahm er auch die damals erscheinenden Schriften Rousseau's, seinen Emil und seine Heloise, so wie jede ihm bekannt gewordene Naturentdeckung auf, würdigte sie und kam immer wieder zurück auf unbefangene Kenntnis der Natur und auf den moralischen Werth des Menschen. Menschen-, Völker-, Naturgeschichte, Naturlehre und Erfahrung waren die Quellen, aus denen er seinen Vortrag und Umgang belebte, nichts wissenswürdiges war ihm gleichgültig; keine Cabale, keine Secte, kein Vorurtheil, kein Namensehrgeiz hatte für ihn je den mindesten Reiz gegen die Erweiterung und Aufhellung der Wahrheit. Er munterte auf und zwang angenehm zum Selbstdenken; Despotismus war seinem Gemüthe fremd. Dieser Mann, den ich mit größter Dankbarkeit und Hochachtung nenne, ist Immanuel Kant." Die Vorzüge von Kants akademischer Lehrthätigkeit, die in diesen begeisterten Worten Herders geschildert werden, beziehen sich theils auf den Inhalt, theils auf die Form und den Geist seiner Vorträge. Was den Inhalt der Kant'schen Vorlesungen betrifft, so müßen wir in dieser Beziehung die außerordentliche Vielseitigkeit derselben bewundern. Es kam ihm dabei sein ungeheurer Schatz von Kenntnissen zu statten, den er bei seinem treuen und leichten Gedächtnisse fortwährend erweiterte. Er war in fast allen Gebieten des menschlichen Wissens zu Hause, wie es einem großen Philosophen geziemt, der sich nicht in mehr oder weniger einseitigen Abstractionen herumtreiben will. Es ist schon oben angedeutet, daß K. namentlich auch viele Reisebeschreibungen und Geschichtswerke studirte, die wesentlich dazu beitrugen, seinen Vorlesungen einen reichhaltigen Stoff zuzuführen und eine concrete Anschaulichkeit zu ertheilen. Wie genau er bei Studien der Art verfuhr, davon erzählt sein Biograph Borowski, der spätere evangelische Bischof und ein genauer Freund und Schüler Kants, ein denkwürdiges Beispiel. Einstmals, erzählt Borowski, trat ich in sein Zimmer, und indem er sich zu mir wandte, sagte er: Nun da lege ich eben den 17. Band der Schröckh'schen Kirchengeschichte weg. Auf meine Frage, ob er sich durch die 17 Bände mit Behagen durchgebracht hätte, versicherte er ganz ernstlich — und was sein Mund aussprach, war zuverläßig — daß er Wort für Wort gelesen hätte. Bei dieser Fülle der Gelehrsamkeit war es ihm denn auch möglich, daß er seine Vorlesungen auf die verschiedenartigsten Gegenstände ausdehnen konnte. Er las nicht bloß über die Gegenstände, in denen er sich zunächst habilitirt hatte, nämlich über Logik, Metaphysik, Mathematik und Physik; sondern auch über Naturrecht, Moral, natürliche Theologie, über die Beweise vom Dasein Gottes, über die Lehre vom Schönen und vom Erhabenen, über Pädagogik, physische Geographie und Anthropologie. Manche von seinen Vorlesungen fanden ein sehr großes Publicum, wie die über Moral, über physische Geographie und über Anthropologie. Diese waren für ein allgemein wissenschaftliches Publicum berechnet und man interessirte sich nicht bloß in Königsberg, sondern auch außerhalb weit und breit für dieselben; z. B. studirte selbst der Minister von Zedlitz, der unter Friedrich dem Großen die Cultusverhältnisse des preußischen Staats mit so viel Einsicht und Weisheit leitete, Kants Vorlesungen über physische Geographie nach einem Hefte, das von einem Studiosen nach dem Vortrage Kants nachgeschrieben war, und setzte den Philosophen in der liebenswürdigsten Weise davon in Kenntnis. In formeller Hinsicht werden die Kant'schen Vorlesungen von seinem Biographen Jachmann, der ihn selbst eine Reihe von Jahren gehört hat, als lichtvoll und anziehend bezeichnet. In den Vorlesungen, die für ein allgemeines Publicum berechnet waren, wie in der physischen Geographie und in der Anthropologie, kam ihm seine umfassende Kenntnis der Natur und des Menschenlebens und seine ausgezeichnete Belesenheit in den verschiedenartigsten Schriften, so wie seine Gewalt über die Sprache zu statten, um sie anschaulich und interessant zu machen. Namentlich verschmähte er es auch nicht, passende Belegstellen aus Dichtern anzuführen, zu welchem Behufe er die deutschen Dichter Haller, Hagedorn und Bürger und die englischen Dichter

Milton und Pope benützte und ausbeutete. Die Vorlesungen über Anthropologie und physische Geographie sind bekanntlich auch in seinen Werken enthalten und namentlich die ersteren, die K. selbst herausgegeben hat, sind auch jetzt noch im Stande, unser ganzes Interesse in Anspruch zu nehmen, so große Fortschritte auch diese Wissenschaft mittlerweile gemacht hat. Man erkennt in denselben überall den tiefen Menschenkenner, den außerordentlichen Gelehrten, den klaren Denker, der auch abstracte Begriffe in ganz eigener Weise zu veranschaulichen und zu popularisiren weiß, und den edlen und charaktervollen Menschen.

Anderer Mittel, als in diesen mehr populären Vorlesungen, mußte sich Kant natürlich in den eigentlich philosophischen Vorlesungen bedienen, wie in denen über Logik und Metaphysik. Hier kam es ihm vor allem darauf an, die Denkkraft der Studirenden zu wecken und in Uebung zu versetzen. Er verschmähte daher die gewöhnliche dogmatische Manier, wonach es gewißen Docenten nur darauf ankommt, ihren Zuhörern bestimmte Sätze und Lehren glatt und fest vorzutragen, damit sie dieselben schwarz auf weiß nach Hause tragen und etwa zum Behuf von Prüfungen ins Gedächtnis einprägen können. Für solche denkfaule Zuhörer war der Vortrag Kants nicht eingerichtet. Er lehrte kein festes philosophisches System, sondern suchte den Trieb und die Fähigkeit der philosophischen Untersuchung zu wecken. Jachmann erwähnt in dieser Beziehung, daß K. eine besondere Kunst bei der Aufstellung und Definition metaphysischer Begriffe bewies, indem er nämlich vor seinen Zuhörern gleichsam Versuche anstellte, als wenn er erst anfienge, über den Gegenstand nachzudenken, allmählich neue bestimmende Begriffe hinzufügte, schon versuchte Erklärungen nach und nach verbesserte, endlich zum völligen Abschluß des vollkommen erschöpften und von allen Seiten beleuchteten Begriffs übergieng und so den streng aufmerksamen Zuhörer nicht allein mit dem Gegenstande bekannt machte, sondern ihn auch zum methodischen Denken anleitete. Wenn diese Methode allein in die Werkstätte der Begriffe einführt und eine klare und deutliche Erfassung derselben ermöglicht, so dient sie auch allein dazu, den Geist und Charakter zu bilden. Und darein gerade können wir den Geist der Kant'schen Vorlesungen und seiner gesammten akademischen Thätigkeit setzen, daß er sich bemühte, den freien und selbständigen Geist und Charakter, der in ihm selbst in einem so seltenen Maße lebendig war, seinen Zuhörern mitzutheilen oder vielmehr dieselben so anzuregen, daß sie sich getrieben fühlten, die Selbstbestimmung und Selbständigkeit des Denkens und des Wollens zu bleibenden Eigenschaften ihrer Seelen zu machen. Und K. hat so durch seine vieljährige energische Thätigkeit als Universitätslehrer nicht bloß den Geist der freien Forschung zum Gemeingute vieler Menschen gemacht, sondern er hat auch auf den Charakter und die Sittlichkeit seiner Zuhörer sehr heilsam eingewirkt. Nach der sittlichen Seite hin wirkte er besonders in seinen Vorlesungen über Moral, in denen er die reinen Grundsätze der Sittlichkeit, von denen er selbst beseelt war, in begeisterter Sprache nicht bloß entwickelte, sondern den Zuhörern auch lebendig ans Herz legte. „In den Vorlesungen über Moral, sagt derselbe schon angeführte zuverläßige Gewährsmann Jachmann, war K. nicht bloß speculativer Philosoph, hier war er auch geistvoller Redner, der Herz und Gefühl eben so mit sich fortriß, als er den Verstand befriedigte. Es gewährte ein wahrhaftes Entzücken, diese reine und erhabene Tugendlehre mit solcher kraftvollen Beredtsamkeit aus dem Munde ihres Urhebers selbst zu hören.“ Die moralischen Schriften Kants, die wir in seinen gesammelten Werken finden, können uns natürlich keine vollständige Anschauung geben von der energischen Wirkung, die seine mündliche Rede auf die Weckung des sittlichen Gefühls nach dem eben angeführten Zeugnisse ausgeübt haben muß; aber dennoch kann man auch Kants moralische Schriften nicht ohne sittliche Erhebung lesen. Wer den großen Mann in dieser Beziehung noch nicht kennt, dem können wir seine Schrift: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten zum Studium bestens empfehlen. Es weht in diesem Buche — auch abgesehen von der wissenschaftlichen Klarheit und Gründlichkeit, durch die es sich auszeichnet — ein Geist erhabener, von

Lohnsucht freier Sittlichkeit, der jeden aufmerksamen Leser erheben, begeistern und bessern muß.

Noch ist hier zu erwähnen, daß K. nach dem Tode seines großen Protectors, Friedrichs des Großen, in seiner Lehrfreiheit sehr gehemmt wurde. Zwar in der ersten Zeit nach dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms II. wurde er höheren Orts noch sehr anerkannt. Gerade in das Jahr, als K. zum zweitenmale Rector der Universität Königsberg war, fiel der Tod Friedrichs des Großen und die Huldigungsfeier seines Nachfolgers in Königsberg im September 1786. K. trat als Vertreter der Universität an der Spitze der Professoren dem neuen Monarchen entgegen und wurde von diesem auf die huldreichste Art empfangen und als der erste Philosoph Deutschlands ehrenvoll begrüßt. Auch der Huldigungs-Commissarius, der Cabinetsminister Graf von Herzberg, zeichnete K. in jeder Weise aus, wo er ihn nur traf; es wurden nicht bloß die Einkünfte der Universität um 2000 Thaler jährlich vermehrt, sondern K. erhielt noch aus besonderen Fonds eine außerordentliche Zulage von 220 Thalern jährlich mit einem äußerst schmeichelhaften Schreiben des Königs, in welchem namentlich auch Kants ausgezeichneter Fleiß, seine Uneigennützigkeit und seine patriotischen Bestrebungen in warmen Worten gebührend anerkannt waren. Aber die Gunst der Großen ist unsicher und durch politische und kirchliche Strömungen bedingt. Unter Friedrich Wilhelm II. nahm die preußische Politik und die Leitung der kirchlichen Angelegenheiten bekanntlich bald eine sehr reactionäre Strömung, die in demselben Grade wuchs, je heftiger der revolutionäre Geist in Frankreich gegen Kirche und Staat heranstürmte. Schon zwei Jahre nach dem Thronwechsel mußte der freisinnige Minister Zedlitz, dem K. sein Epoche machendes Werk: die Kritik der reinen Vernunft 1781 gewidmet hatte, abtreten, und an seine Stelle trat am 3. Juli 1788 ein fanatischer und hierarchischer Theolog, der frühere Prediger Wöllner. Mit ihm Hand in Hand gieng der Generaladjutant des Königs, von Bischofswerder. Wenige Tage nach dem Amtsantritt dieses Ministers erschien das nach ihm benannte berüchtigte Religionsedict, welches die Religionslehrer streng an die Glaubensbekenntnisse als Norm verwies und jeden Andersdenkenden mit Amtsentsetzung bedrohte. Ein zweites Edict hob die Preßfreiheit auf. Sodann wurde eine besondere Behörde errichtet, die die ausgedehnteste Vollmacht über alle Kirchen- und Schulämter hatte und anstellen, befördern, unterdrücken und absetzen konnte. Es wurde mit vollem Bewußtsein ein Vernichtungskrieg gegen die sogenannte Aufklärung unternommen. Es war natürlich, daß eine so mächtige Erscheinung wie Kant den Berliner Glaubensrichtern nicht entgehen konnte. K. erhielt daher eine Cabinetsordre vom 1. October 1794, die Wöllner selbst abgefaßt hatte, in welcher folgende Stellen vorkommen: Unsere höchste Person hat schon seit geraumer Zeit mit großem Misfallen ersehen, wie Ihr Euere Philosophie zur Entstellung und Herabwürdigung mancher Haupt- und Grundlehren der heiligen Schrift und des Christenthums misbraucht, wie Ihr dieses namentlich in Euerem Buch: „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" gethan habt. Wir verlangen des ehesten Euere gewissenhafteste Verantwortung und gewärtigen Uns von Euch, bei Vermeidung unserer höchsten Ungnade, daß Ihr Euch künftighin nichts dergleichen werdet zu Schulden kommen lassen; widrigenfalls Ihr Euch bei fortgesetzter Renitenz unfehlbar unangenehmer Verfügungen zu gewärtigen habt. — Zugleich wurden sämmtliche theologische und philosophische Lehrer der Universität durch Namensunterschrift verpflichtet, nicht über Kant'sche Religionsphilosophie zu lesen. Dieser Eingriff in die akademische Lehrfreiheit mußte K. ins Innerste treffen, da er die ungehinderte Mittheilung der Ueberzeugungen für das erste Recht der Wissenschaft und die eigentliche conditio sine qua non ihres Bestehens hielt. Andererseits hatte er einen sehr strengen Begriff von dem Gehorsam, den der Unterthan seiner Obrigkeit schuldig ist, wie er denn in seinen Vorlesungen oft die bekannte Stelle aus dem Römerbriefe citirte: Seid gehorsam der Obrigkeit, die Gewalt über Euch hat. So wurde er denn durch den königlichen Erlaß in einen Conflict von zwei gleich wesentlichen Pflichten

verwickelt, der ihm, wie wir aus seiner im Jahre 1798, also nach dem Tode Friedrich Wilhelms II., erschienenen Schrift über den Streit der Facultäten ersehen, sehr viel zu schaffen machte. Er erledigte aber die Sache nach einer Maxime, die man auf einem Zettel von ihm aufgeschrieben fand und die so lautet: Widerruf und Verleugnung seiner inneren Ueberzeugung ist niederträchtig, aber Schweigen in einem Falle, wie der gegenwärtige, ist Unterthanenpflicht; und wenn alles, was man sagt, wahr sein muß, so ist darum nicht auch Pflicht, alle Wahrheit öffentlich zu sagen. In diesem Sinne beantwortete er das königliche Schreiben. Gegen den Vorwurf, daß er seine Philosophie zur Entstellung und Abwürdigung des Christenthums misbraucht habe, vertheidigt er sich ausführlich; erklärt aber zuletzt, daß er, um allen Verdacht zu vermeiden, als Seiner Majestät getreuster Unterthan, künftighin aller öffentlichen Vorträge die Religion betreffend sowohl in Vorlesungen als Schriften sich gänzlich enthalten werde. Nach dem Tode Friedrich Wilhelms II. wurde die religiöse Duldung und die Lehrfreiheit wiederhergestellt und das Wöllner'sche Religionsedict aufgehoben und K. konnte sich nun also auch wieder in alter Weise aussprechen. Um aus dem verdrießlichen Handel wenigstens einen Vortheil für die Wissenschaft zu ziehen, schrieb er die schon erwähnte Schrift über den Streit der Facultäten, in welcher er auch zuerst seine Verhandlung mit der Staatsregierung veröffentlichte, denn bis dahin hatte er kaum einem seiner Freunde etwas davon gesagt. Er setzt darin das Verhältnis der Philosophie zur Orthodoxie in seiner Weise sehr klar und umständlich aus einander. Den letzten Zweck des menschlichen Lebens setzt K. auch in dieser Schrift, wie in allen übrigen, in die Sittlichkeit und erklärt daher, daß auch alle Schriftauslegungen, sofern sie die Religion betreffen, nach dem Princip der in der Offenbarung abgezweckten Sittlichkeit gemacht werden müßen und daß sie ohne das entweder praktisch leer oder gar Hindernisse des Guten seien. Auch seien diese Schrifterklärungen nur alsdann eigentlich *authentisch*, d. i. *der Gott in uns selbst sei der Ausleger*, weil wir niemanden verstehen, als den, der durch unseren eigenen Verstand und durch unsere eigene Vernunft mit uns redet, die Göttlichkeit einer an uns ergangenen Lehre also durch nichts, als durch Begriffe *unserer* Vernunft, sofern sie rein *moralisch* und *hiermit untrüglich* sind, erkannt werden kann. Wenn nun auch nicht wohl geläugnet werden kann, daß die Kant'sche Philosophie, so sehr sie die Idee eines persönlichen Gottes festhält, doch das objective Moment der christlichen Religion, wonach sie ein reales Verhältnis des Menschen zu Gott ist, entweder ganz verkennt oder doch sehr in den Hintergrund stellt und daher auch manche Lehren des Christenthums, wie die von der göttlichen Gnade, nicht in ihrer Fruchtbarkeit anerkennen kann, so wird man doch von dem Principe Kants, daß das echte Kriterium der Religion die Sittlichkeit und daß unsere höchste Auctorität und der allein authentische Ausleger der Schrift der in uns selbst wirkende Gott ist, nicht abweisen können, ohne der Gefahr ausgesetzt zu sein, in Unvernunft und Aberglauben zu verfallen.

K. genoß die ihm durch den Regierungswechsel wiedergeschenkte Redefreiheit nur wenige Jahre, denn schon im J. 1799 mußte er wegen Altersschwäche seine akademischen Vorlesungen schließen und am 12. Februar 1804 starb er.

4. *Kants Bedeutung für die Entwicklung des deutschen Geistes und der deutschen Wissenschaft.* Aber schon längst hatte er die Mission, die ihm für dieses Leben aufgetragen war, vollständig erfüllt, denn er hatte seine Ideen nicht bloß als Docent aufs vielseitigste ausgesprochen, sondern er hatte sie auch — und das war für Mit- und Nachwelt das Wichtigere — in einer Reihe geistvoller gedruckter Werke niedergelegt. In diesen Schriften hat sich Kants Philosophie über ganz Europa verbreitet; in diesen lebt sein Geist fort für alle Zeiten; an diese muß man sich auch halten, um zu erkennen, welche Bedeutung K. für die Entwicklung des menschlichen Geistes hat und in wie fern er zu jenen großen Männern gerechnet werden muß, die man als Lehrer und Erzieher der Menschheit zu bezeichnen hat.

Es lassen sich in Kants schriftstellerischer Wirksamkeit deutlich zwei Perioden unterscheiden. In der ersteren Periode, die etwa bis zum J. 1770 reichen möchte, wandelt er noch mehr die gewöhnliche Straße der früheren Philosophen aus der Wolf'schen Schule und verwendet seinen Scharfsinn großentheils auf die Untersuchung naturwissenschaftlicher Gegenstände. Eine der wichtigsten von diesen Schriften ist die allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels (Theil VI in der Ausgabe von Rosenkranz und Schubert), welche im J. 1755 erschien und Friedrich dem Großen gewidmet wurde. K. legte auch noch in späteren Jahren einen besonderen Werth auf dieses Buch, das in der That mit großer Frische und zum Theil mit einer an religiöse Erhebung streifenden Lebendigkeit geschrieben ist und noch jetzt gelesen zu werden verdient. Es gehören ferner in diese Zeit die Schriften über Swedenborgs Geisterseherei und vieles andere, was wir hier übergehen. Die Schriften, die durch Swedenborgs Auftreten veranlaßt wurden, verdienen aber auch in einer allgemeinen Charakteristik Kants in so fern eine besondere Erwähnung, als er in denselben nach beiden Seiten hin seine Unabhängigkeit und Vorurtheilslosigkeit bewährt. Er unterwarf die Geschichten, die von dem Verkehr Swedenborgs mit abgeschiedenen Geistern erzählt wurden, der gewissenhaftesten Prüfung; er schrieb selbst an Swedenborg und ließ durch einen Freund und ehemaligen Zuhörer an Ort und Stelle die genauesten Erkundigungen einziehen, studirte sorgfältig ein großes Werk Swedenborgs über seine mysteriöse Gabe. Das Endergebnis seiner Untersuchungen aber ist schon durch den Titel einer 8 Jahre später erschienenen Schrift ausgedrückt: „Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik," und in einer Schrift „Ueber die Krankheiten des Kopfes" (1764) erscheint ihm das Hinausstarren in das Jenseits als etwas krankhaftes. Ungeduldige Frager heißt er warten, bis sie selbst hinüber kommen, wo sie alles genau erfahren werden. Er legte die Sache für immer bei Seite und hatte auch nicht die geringste Zeit zu solchen Betrachtungen, denn etwa vom J. 1770 an war seine ganze Kraft in Beschlag genommen von dem großen Grundgedanken seiner Philosophie, der ihm besonders durch das Studium des englischen Philosophen Hume aufgegangen war. Die ersten Andeutungen davon, daß ihm ein neues Licht aufgegangen war, finden wir in der lateinischen Schrift, die er beim Antritt der ordentlichen Professur herausgab: de mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis. Es dauerte aber lange, ehe er sich dieses Gedankens, von welchem gleich näher die Rede sein soll, vollkommen bemächtigte und die Consequenzen desselben nach allen Seiten hin zu ziehen vermochte. In der Zeit von 1770—1781 ließ der sonst so fruchtbare Schriftsteller keine einzige Schrift von irgend einer Bedeutung erscheinen, weil er während dessen, abgesehen von seinen Vorlesungen, einzig mit der Ausarbeitung seines neuen Systemes beschäftigt war. Vom J. 1781 an aber entwickelte K. eine großartige und bewunderungswürdige literarische Thätigkeit und fast jedes neue Jahr ist durch irgend ein namhaftes Werk bezeichnet. Die bedeutendsten derselben, in denen K. sein philosophisches System vollständig niedergelegt hat, sind: Kritik der reinen Vernunft (1781), Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können (1783) — für das erste Studium des Kant'schen Systemes sehr zu empfehlen, da man hier die Genesis der Kant'schen Anschauungen kennen lernt, während diese in der Kritik der reinen Vernunft in architektonischer Abgeschlossenheit dargestellt werden —, Grundlegung der Metaphysik der Sitten (1785), metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft (1786), Kritik der praktischen Vernunft (1788), Kritik der Urtheilskraft (1790) — äußerst wichtig für die Begründung der Aesthetik in der Form, in welcher wir sie gegenwärtig haben —, die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793) u. a. Diese Werke warfen die ganze bisherige dogmatische Philosophie über den Haufen und legten den Keim zu einer freien Forschung, wie sie bisher in der Weltgeschichte noch nicht da gewesen war. Als praktischen Beweis für ihre universelle Bedeutung können wir zunächst auf die Wirkungen hinweisen, die sie in der deutschen Wissenschaft hervorbrachten. In

der gegenwärtigen Zeit, wo die Philosophie zum Schaden jedes tieferen und selbständigeren geistigen Lebens leider! so sehr verachtet wird, hat man großentheils gar keine Idee mehr davon, was für eine große Bewegung der Geister diese Wissenschaft hervorbringen kann; wir älteren Leute, die wir unsere Universitätsstudien noch in den 20ger Jahren dieses Jahrhunderts gemacht, haben wenigstens noch etwas davon erlebt, was für große Wirkungen die Nachfolger Kants in den Gemüthern der strebsamen Jugend hervorbrachten; aber dennoch war diese spätere Bewegung durch Fichte, Schelling, Hegel, Herbart, Schleiermacher u. a. nur eine Nachwirkung von dem Anstoße, den Kant dem deutschen Geiste gab. Als K. mit seinen Epoche machenden Werken auftrat, da entstand der rechte Frühling des wissenschaftlichen Geisteslebens unserer gedankenreichen Nation. Alles regte, bewegte und entwickelte sich, als K. seine Kritiken herausgegeben hatte. Auch der Widerspruch gegen seine Lehren erzeugte neues Leben; aber viel größer war die Zahl derjenigen Männer, die diese Philosophie in ihrer Art weiter ausbildeten und auf die verschiedenen Sphären des Geistes und der Wissenschaften anwandten. Infolge dessen entstand damals in Deutschland ein so großartiges philosophisches Leben, daß dasselbe unsere Nation allein schon unsterblich machen würde, wenn sie nicht auch sonst schon als das geistige Centrum der neueren Menschheit dastände. Es gab gar bald keine deutsche Universität mehr, auf der nicht die Kant'sche Philosophie wäre gelehrt worden, besonders zeichnete sich als Interpret der Kant'schen Philosophie der Professor Reinhold in Jena aus, der denn auch diese Universität zum Hauptsitz der Kant'schen Philosophie in Mitteldeutschland erhob und ihr dadurch einen neuen Glanz gab. Aber auch alle andern Wissenschaften bewegten sich am Ende des Jahrhunderts um die Kant'sche Philosophie als um ihre gemeinschaftliche Angel. Von der Aesthetik ist oben schon die Rede gewesen; die Kritik der Urtheilskraft war es, die z. B. in Schiller ein neues Leben und neue Anschauungen erweckte und ihn in den Stand setzte, jene ästhetischen Abhandlungen über das Erhabene, über Anmuth und Würde, über das Naive und das Sentimentale, die Briefe über die ästhetische Erziehung zu schreiben, die man um so mehr bewundert, je öfter man sie liest und die die vortrefflichste Seelenspeise für Jünglinge bildet, die das Studium der Philosophie anfangen wollen. Die Kant'schen Schriften über Moral ferner haben nicht bloß der Moralphilosophie eine neue Grundlage gegeben, sondern sie haben auch unmittelbar und mittelbar dazu beigetragen, das sittliche Leben in unserer ganzen Nation zu reinigen und von jenem egoistischen Eudämonismus zu befreien, wornach der Mensch das Gute nicht um des Guten selbst willen, sondern um der glücklichen Folgen willen thun soll, die für seine Person daraus entspringen. Auch die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft hat unserer Theologie einen heilsamen Anstoß gegeben und dem vagen Rationalismus wenigstens eine sichere verständige Grundlage gegeben. Aber am allertiefsten wirkte K. natürlich auf die Philosophie selbst ein durch seine metaphysische Schriften, insbesondere durch seine Kritik der reinen Vernunft. Und wie K. als akademischer Lehrer dahin wirkte, in den Studirenden den Geist selbständiger Forschung zu erwecken, so wecken auch seine philosophischen Schriften die selbständigsten philosophischen Forscher. Er steht auch in dieser Beziehung über allen Philosophen der neueren Zeit und unter den griechischen Philosophen ist ihm etwa nur Sokrates zur Seite zu stellen. Die nachkantischen Philosophen haben leider! vielfach das Schicksal gehabt, daß ihre Schüler Nachbeter ihrer Gedanken und Formeln wurden; dagegen sind die Philosophen, die sich an der Kant'schen Philosophie herangebildet haben, meistens höchst selbständige Geister, denen die Kant'sche Philosophie nur dazu gedient hat, die in ihnen liegende eigenthümliche philosophische Gabe zu entwickeln und ihr die ihrer Natur entsprechende Gestalt zu geben. Wie äußerst verschieden, ja wie entgegengesetzt sind die philosophischen Systeme von Fichte, Herbart, Krause, Fries, Schopenhauer u. a. und doch entspringen sie alle aus der Kant'schen Philosophie und noch ist bis auf den heutigen Tag keiner zum Philosophen geworden, der nicht ein gründliches Studium aus den Kant'schen Schriften gemacht hätte. Die Kant'sche

Philosophie ist in dieser Weise für den deutschen Geist ein unvergängliches Licht geworden, welches seine vorzügliche Lebenskraft besonders dadurch bewiesen hat, daß es das in den verschiedenen Geistern schlummernde eigenthümliche Licht des Geistes weckte und nährte; gleichwie das eine sich selbst gleich bleibende Sonnenlicht in den verschiedenen durchsichtigen Medien in verschiedener der Natur der Medien entsprechender Weise sich bricht.

Beachten wir nun auch nur das Wenige, was über die großen Wirkungen der Kant'schen Philosophie bisher gesagt worden ist, so drängt sich um so mehr die Frage auf, was macht denn die Kant'sche Philosophie so groß, was giebt ihr diesen Epoche machenden Einfluß auf das deutsche Culturleben, auf deutsche Bildung und Entwicklung, was ist ihr Grundgedanke, ihr Princip? Man hat K. oft als den Sokrates (man könnte vielleicht mit noch größerem Rechte ihn den Sokrates und Plato in Einer Person nennen) der neueren Zeit bezeichnet und in der That hat sein Unternehmen mit dem des alten Sokrates in einer Beziehung etwas sehr Aehnliches, wenn er auch in anderer Beziehung über den Standpunct des Sokrates ungeheuer weit hinausgeht. Man rühmt es dem Sokrates nach, daß er die Philosophie vom Himmel auf die Erde, in die Häuser und auf den Markt eingeführt, d. h. daß er den Menschen und namentlich das moralische Wesen des Menschen zum Mittelpunct und Hauptgegenstand seiner Philosophie gemacht habe. Das that Kant in seiner Art auch. Seine Vorgänger, die dogmatischen Philosophen, hatten die Erkenntnis der **Dinge** gesucht und das geistige Vermögen im Menschen, welches doch der Träger aller Erkenntnis ist und alle Erkenntnis bedingt, dabei als gegeben vorausgesetzt; dagegen ließ K. die Dinge und alle die Hypothesen und Principien, durch die man in die Welt der Dinge Einheit und Zusammenhang zu bringen suchte, zunächst bei Seite liegen und untersuchte zuerst den **Geist**, der doch, man mag sagen, was man will, der Träger alles Nachdenkens, aller Thätigkeit, aller Wahrheit, wo nicht selbst die Wahrheit ist. Da diese Untersuchung des Geistes, man mag sonst auch verfahren, wie man will, doch jedenfalls nur mittelst des thätigen Geistes selbst angestellt werden kann, so bietet die Kant'sche Philosophie zuerst das großartige Schauspiel dar, daß der Geist sich selbst zum Gegenstande hat, bei sich ist, in seinem eigenen Elemente sich bewegt oder Product und producirende Thätigkeit zugleich ist. Wenn wir diese Abstraction von jeder äußerlichen Objectivität und diese reine Beziehung des Geistes auf sein eigenes Wesen als Freiheit bezeichnen, so könnte man die Kant'sche Philosophie auch die Philosophie der Freiheit nennen, wie denn auch die Idee der Freiheit in allen Sphären seiner Philosophie eine unendlich wichtige Rolle spielt. Aber um bestimmter zu erkennen, worin der Kern der Kant'schen Philosophie zu suchen ist, haben wir die verschiedenen Sphären des Geistes und die dem entsprechendenКанpttheile des Kant'schen Systems zu unterscheiden. K. blieb dabei stehen (vgl. Kritik der Urtheilskraft, Einleitung S. 15 und 16), daß alle Seelenvermögen oder Fähigkeiten auf die drei zurückgeführt werden: das Erkenntnisvermögen, das Begehrungsvermögen und das Gefühl der Lust und Unlust und daß sich diese nicht weiter aus einem gemeinschaftlichen Grunde ableiten lassen. Dieser Trichotomie des Geistes entsprechen die drei Hauptwerke der Kant'schen Philosophie; indem die Kritik der reinen Vernunft die Bedingungen, die Grenzen und die Methode der **Erkenntnis**, die Kritik der praktischen Vernunft den **Willen** und die Kritik der Urtheilskraft besonders das **Gefühl**, namentlich das Gefühl für das Schöne und Erhabene untersucht. Da die Kritik der reinen Vernunft mit dem Wesen der Philosophie am innigsten zusammenhängt, die Kritik der praktischen Vernunft unmittelbar in das Gebiet der Pädagogik übergreift, so mögen über beide hier noch einige Bemerkungen Platz finden, die dazu dienen können, Kant's Bedeutung für die Fortbildung des deutschen Geistes richtig zu würdigen.

Alle Wissenschaften haben es mit der Erkenntnis zu thun, indem sie sich alle des Erkenntnisvermögens bedienen, um in das Wesen der Dinge einzudringen, und sie unter-

scheiden sich nur durch die Objecte von einander, auf welche die Erkenntnis angewandt wird. Die Mathematik z. B. ist die Erkenntnis der Größen, die Astronomie die Erkenntnis der himmlischen Bewegungen, die Physik die Erkenntnis der Naturerscheinungen; so hat jede besondere Wissenschaft ihr besonderes Object, während sie alle darin eins sind, daß sie sich zur Erforschung der Dinge der Erkenntnis bedienen. Es ist also klar, daß die Wahrheit und der Erfolg jeder Wissenschaft und jedes menschlichen Denkens überhaupt davon abhängig ist, daß wir im Erkennen uns der rechten Principien und der rechten Methode bedienen; daß wir uns der Bedingungen und der Grenzen der Erkenntnisthätigkeit wohl bewußt werden, daß wir unsere Erkenntnis nicht auf Dinge richten, die nicht erkennbar sind, und auch in der Erkenntnis erkennbarer Dinge nicht solcher Principien uns bedienen, die in der Natur des Verstandes nicht begründet liegen. So besteht denn die Kant'sche Philosophie vor allem in einer Kritik des Erkenntnisvermögens und zwar des Erkenntnisvermögens, wie es in sich ist, abgesehen von aller Erfahrung. Denn es handelt sich in dieser Kritik nicht um Erfahrungserkenntnisse, also weder um Erkenntnisse der äußeren Erfahrung, welche die Quelle der Physik, noch um Erkenntnisse der inneren Erfahrung, welche die Grundlage der empirischen Psychologie ausmacht, sondern um metaphysische Erkenntnisse, die jenseits aller Erfahrung liegen.

K. selbst faßt die Aufgaben seiner Kritik in der Frage zusammen: Wie sind synthetische Urtheile a priori möglich? Und in der That erkennt man aus dieser Frage die Bedeutung der Kant'schen Kritik, wenn man den Sinn der einzelnen, zum Theil sonderbaren Ausdrücke, die in dem Satze vorkommen, richtig versteht. All unser Denken und Erkennen besteht aber aus Urtheilen, d. h. aus der Verbindung von Begriffen mit einander und der Ableitung von Begriffen aus einander. Die Urtheile aller Art sind entweder analytische Urtheile oder synthetische Urtheile, von denen die ersteren bloß erläuternd sind oder zum Inhalte der Erkenntnis nichts hinzuthun, sondern nur das, was darin liegt, klarer und bestimmter hervorheben. Dagegen sind die synthetischen Urtheile erweiternd; sie vergrößern die gegebene Erkenntnis oder produciren etwas neues für den Geist. Weiter unterscheidet K. die Urtheile a priori und die Urtheile a posteriori; die Urtheile a posteriori sind Erfahrungsurtheile, d. h. Urtheile, die der Mensch aus der Warnehmung und Erfahrung objectiver Erscheinungen schöpft; dagegen sind Urtheile a priori solche, die abgesehen von aller objectiven Erfahrung in der reinen Vernunft als solcher mit Nothwendigkeit vollzogen werden. Hiernach untersucht K. in seiner Kritik der reinen Vernunft das reine Erkenntnisvermögen, wie es dem Menschen abgesehen von aller Erfahrung innewohnt, in seiner productiven Kraft, synthetische Urtheile zu fällen, und sucht seine Möglichkeit, seine Gränzen, sein Wesen und sein Verfahren zu bestimmen. In wie weit ihm diese Bestimmung gelungen ist, dieses näher anzugeben, ist nicht Sache dieses Aufsatzes. Aber so viel ist klar, daß er mit dieser Untersuchung in das Innerste aller Philosophie und aller Wissenschaft, ja alles Nachdenkens eingedrungen ist, denn die Wurzel aller menschlichen Wirksamkeit, sofern sie sich von dem Thierischen unterscheidet, liegt in dieser Schöpferkraft der reinen Vernunftthätigkeit. Während also die Philosophie, so lange sie noch etwas anderes erforschte, als das reine Erkenntnisvermögen, gleichsam noch in der Fremde verweilte, so ist sie mit dieser Untersuchung in ihrer eigentlichen Wohnstätte, gleichsam bei sich selbst eingekehrt. Die Untersuchung der productiven Vernunftthätigkeit ist die erste und letzte Aufgabe der eigentlichen Philosophie, ihre wahre Aufgabe, während alle anderen Untersuchungen nur als Anwendung und praktische Bewährungen dieser reinen Vernunftprincipien können betrachtet werden. Wüßten wir also von K. auch weiter nichts, als daß zuerst durch ihn die Vernunft gleichsam ihre Einkehr bei sich gehalten, daß er zuerst das Erkenntnisvermögen zum Gegenstande seiner wissenschaftlichen Untersuchung gemacht und nach der Natur der Erkenntnis, nach ihrer Möglichkeit, nach ihren Grenzen und nach ihrer Methode geforscht hat, so müßten wir ihn schon deshalb für einen

höchst bedeutenden Philosophen halten, der in der Geschichte der Philosophie und somit auch aller anderen Wissenschaften — denn die Philosophie ist der Kern aller Wissenschaften — eine neue Epoche eröffnet.

Aber mit welcher Virtuosität hat er nun vollends diese Aufgabe gelöst! Ich habe schon früher die Unabhängigkeit und Voraussetzungslosigkeit, mit welcher sich K. jeder Untersuchung widmet, hervorgehoben. K. selbst hatte von dieser absoluten Freiheit der philosophischen Untersuchung das klarste Bewußtsein. Es findet sich hierüber in der Kritik der reinen Vernunft (S. 57) unter anderem folgende Stelle: „Die Vernunft muß sich in allen ihren Unternehmungen der Kritik unterwerfen und kann der Freiheit derselben durch kein Verbot Abbruch thun, ohne sich selbst zu schaden und einen ihr nachtheiligen Verdacht auf sich zu ziehen. Da ist nun nichts so wichtig, nichts so heilig, das sich dieser prüfenden und musternden Durchsuchung, die kein Ansehen der Person kennt, entziehen dürfte. Auf dieser Freiheit beruht sogar die Existenz der Vernunft, die kein dictatorisches Ansehen hat, sondern deren Ausspruch jederzeit nichts als die Einstimmung freier Bürger ist, deren jeglicher seine Bedenklichkeiten, ja sogar sein Veto, ohne Zurückhalten, muß äußern können." Und hat es jemals einen freien, von aller äußeren Auctorität und wäre sie durch den Gebrauch vieler Jahrhunderte geheiligt gewesen, unabhängigen und durch kein Vorurtheil geblendeten Mann gegeben, so war es Kant, und hat er diese Fähigkeit zu einer freien Forschung irgendwo bewährt, so ist es in der Kritik der reinen Vernunft geschehen. Keine Auctorität, kein Herkommen imponirt ihm hier; keine Gewohnheit fesselt ihn; er stellt sich ganz frei und voraussetzungslos der Sache gegenüber, um die es sich handelt, er betrachtet nichts schon als ausgemacht, sondern alles hat erst die Probe zu bestehen vor dem Verstande und sich vor ihm zu rechtfertigen. So wurden nicht bloß die festen Voraussetzungen seiner dogmatisirenden Zeitgenossen in Frage gestellt, sondern selbst sogenannte Denkgesetze, an die sich die forschenden Menschen seit vielen Jahrhunderten gewöhnt hatten, in Zweifel gezogen. So galt es seit Menschengedenken als ein Grundsatz, daß der Mensch durch gründliches Nachdenken das Wesen der Dinge erkennen könne. K. betrachtet diesen Grundsatz als eine bloße Voraussetzung, ja er erklärt sie für eine irrige Voraussetzung und macht dagegen den Satz geltend, daß der Mensch nur die Erscheinungen der Dinge, nicht das Ansich derselben, wie er das Wesen der Dinge bezeichnet, erkennen könne. Ein eben solches, theils mit Bewußtsein theils ohne Bewußtsein, von den Menschen zur Erforschung der Dinge angewendetes Princip ist das Princip der Causalität, wonach jeder Veränderung der Natur eine Ursache zu Grunde liegen müße. Auch dieser Satz wird in sofern, als ihm Objectivität zugeschrieben wird, geläugnet und dagegen behauptet, daß wir in der Natur nur eine Erscheinung nach der anderen wahrnehmen, daß wir aber von einer Verbindung der Erscheinungen, die Ursache und Wirkung heißt, in der Natur selbst nichts finden, sondern daß wir diese Beziehung der Causalität aus unserem Verstande, wo sie sich als einer der Stammbegriffe findet, erst in die Dinge hineinlegen. Um noch eins anzuführen, so hat es die Menschheit wohl von Anbeginn für absolut ausgemacht und für über allen Zweifel erhaben angesehn, daß wir die Dinge außer uns neben einander und ebenso die Erscheinungen außer uns nach einander warnehmen, und daß dieses Nebeneinandersein der Dinge oder der Raum und dieses Nacheinandersein der Erscheinungen oder die Zeit objective Eigenschaften der Natur sind. Aber K. läßt auch dieses nicht gelten, sondern sucht nachzuweisen, daß der betrachtende Mensch diese Kategorien des Raums und der Zeit nicht in der Natur gefunden, sondern sie erst hineingelegt hat, oder daß Raum und Zeit subjective Anschauungen sind, welche a priori d. h. vor aller Erfahrung im Verstande des Menschen sind und daß der Mensch mit diesen seinem Geiste von Haus aus immanenten Wesenheiten nur an die Natur herangeht und danach die Natur beurtheilt, etwa so wie man mit einem Barometer an die Luft herangeht, um die Schwere derselben zu messen. So geht es fort. Mit einer grenzenlosen Unerbittlichkeit

geht er an alle solche verfesteten Voraussetzungen des Denkens heran, zerstört sie mit seinem scharfen Verstande, löst gleichsam alles Feste durch seine Kritik auf, um aus der flüßig gewordenen Masse neue Krystallisationen der forschenden Vernunft hervorgehen zu lassen. Er fängt so die Philosophie von vorne an; er zertrümmert die alte Gedankenwelt, um ohne alle Voraussetzung aus der reinen Vernunft eine neue Gedankenwelt möglich zu machen und aufzubauen. Und deshalb fängt mit K. eine ganz neue Epoche der Philosophie an und man sieht auch, daß die Analogie, die man zwischen ihm und Sokrates finden will, nur eine sehr oberflächliche ist. Denn wenn Sokrates die Philosophie auf das Innere des Menschen richtete, wie das Kant auch thut, so läßt er doch die metaphysischen Denkprincipien und Methoden unberührt, er bedient sich ihrer ganz unbefangen und ohne ihre Wahrheit im geringsten zu bezweifeln, um den Menschen auf sein Inneres hinzuweisen und in ihm das moralische Bewußtsein zu erzeugen und zu stärken; dagegen besteht der Kern der Kant'schen Philosophie gerade in der Kritik der gewohnten Denkformen und Denkprincipien und in der Untersuchung von der Möglichkeit und den Grenzen des Denkvermögens. Der kühne Mann reißt das Subject von der objectiven Welt los und von den Erfahrungen, die es in dieser gemacht hat, und betrachtet es in seiner reinen Vernünftigkeit. Es kommt unseres Erachtens, um die Epoche machende Größe des Mannes richtig zu schätzen, gar nicht so sehr auf die Resultate seiner Kritik an. Vielmehr wird man nach dem gegenwärtigen Standpuncte der Philosophie zugeben müßen, daß gar manche dieser Resultate einer neuen Kritik zu unterwerfen sind und auf unerwiesenen Voraussetzungen ruhen. So ruht der Kant'sche Satz, daß wir nur die Erscheinungen der Dinge, nicht das Ansich derselben erkennen können, auf der unerwiesenen Voraussetzung, daß das Ansich oder das Wesen der Dinge in der Fülle seiner Erscheinungen sich nicht offenbare, sondern gleichsam hinter den Erscheinungen verborgen bleibe. Auch erhebt K. durch seine Concentration auf die reine Vernunft des Menschen den subjectiven Geist zu einer Absolutheit empor, bei der das Moment der Objectivität sowohl nach der Seite der Natur als nach dem göttlichen Wesen hin gar sehr in den Hintergrund gedrängt und selbst verkümmert wird. Aber durch dieses und Aehnliches wird die Größe des Mannes nicht im geringsten angetastet. Diese Freiheit von aller äußeren Auctorität, diese absolute Kühnheit der Kritik, dieses reine Beruhen auf der denkenden Vernunft ist und bleibt der absolute Anfang einer selbständigen Philosophie und wenn auch von dem Kant'schen Systeme der Philosophie hinsichtlich der Resultate gleichsam kein Stein auf dem andern bliebe, so würde dennoch K. in der Philosophie dasselbe bleiben, was Copernicus in der Astronomie und Luther im religiösen Glauben.

5. Kant's moralische und pädagogische Grundsätze. Aber abgesehen von dieser geschichtlichen Bedeutung, die die Kant'sche Philosophie für die Entwicklung des Geistes ewig behalten wird, finden sich in den hinterlassenen Schriften des Philosophen eine zahllose Menge fruchtbarer Gedanken, die für das geistige Leben und insbesondere auch für die Erziehung immer ihre Geltung behaupten werden. Namentlich gilt dieses von seinen moralischen Anschauungen, die in seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten und in seiner Kritik der praktischen Vernunft niedergelegt sind. Alle Sittlichkeit des Menschen beruht nach K. auf dem Willen; die Eigenschaft aber, die den Willen zum Willen macht, ist die Freiheit. Wahrheit wollen und Freisein ist ein und dasselbe. Niemand hat den Begriff der Freiheit schärfer bestimmt, als K. Es liegen aber nach ihm im Begriff der Freiheit zwei Momente, ein negatives und ein positives. Das negative Moment heißt auch Willkür und besteht darin, daß ich von keinem Wesen außer mir bestimmt werden kann, sondern die absolute Möglichkeit in mir trage, aus mir alles zu machen, meiner Thätigkeit jedwede Richtung zu geben, mich jedem hinzugeben, aber auch von jedem, sogar von meinem eigenen Leben zu abstrahiren, also im vollsten Maße der Schöpfer meiner eigenen geistigen Existenz zu sein und mich als solchen zu wissen. Aber das zweite Moment der Freiheit ist das positive,

wonach ich nicht blindlings und zufällig jedem Impuls, der an mich oder aus mir kommt, zu folgen habe, sondern dem im Willen selbst liegenden Gesetz mit Bewußtsein gehorsam und folgsam sein soll. Dieses Grundgesetz des Willens, aus welchem heraus der Mensch sich frei bestimmen soll, ist aber nach K. in dem Satze ausgesprochen: Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich das Princip einer allgemeinen Gesetzgebung werden kann, d. h. wolle und thue nur das, was auch alle andern Menschen wollen und thun könnten, ohne daß die menschliche Gemeinschaft gefährdet würde. Ein Wille ist nur dadurch gut, daß er durch das in ihm liegende Princip bestimmt wird; nicht aber durch dasjenige, was er bewirkt. Freilich ist der gute Wille auch kein bloßer Wunsch, wobei man die Hände in den Schoß legen könnte, sondern der gute Wille schließt die Aufbietung aller Mittel ein, so weit sie in unserer Gewalt sind, aber dann glänzt auch der gute Wille als etwas, das seinen vollen Werth in sich selbst hat, und die wahre Bestimmung der Vernunft wird daher darin bestehen, den guten Willen um sein selbst willen in sich hervorzubringen. Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut gehalten werden könnte, als ein guter Wille, und daher muß er der letzte Zweck des Lebens und alles andere, welchen Namen und welche Bedeutung es auch haben möge, nur Mittel zur Verwirklichung des guten Willens sein. Dieses im menschlichen Willen liegende und wirkende Allgemeine, die allgemeine Maxime, die jederzeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung dienen könnte, bezeichnet K. auch als die Pflicht und drückt daher sein Moralprincip auch so aus: thue deine Pflicht um der Pflicht willen. Die Pflicht ist für K. das Höchste, worauf es bei allem menschlichen Handeln ankommt, und wer daher seine Pflicht nicht um der Pflicht willen thut, sondern um eines andern willen, der thut gar nicht seine Pflicht, denn er macht die Pflicht zu einem Mittel für einen andern Zweck, während sie selbst doch allein der letzte Zweck sein soll. (Vgl. den Artikel Ethik S. 301. 308. Die Redaction). Es giebt gar manche Motive, durch welche der Mensch sich zu Handlungen bestimmen läßt, die äußerlich so aussehen, als wenn sie Pflichterfüllungen wären, es aber nicht sind; solche Motive sind Furcht vor Strafe, Hoffnung auf Lohn, überhaupt aber die Rücksicht auf meine individuelle Glückseligkeit, auf mein persönliches Wohlergehen. Alle solche materiale Principien verwirft K. aufs strengste und verfolgt daher die sogenannte Glückseligkeitslehre, wonach ich pflichtgetreu handeln soll, um dadurch glücklich zu werden, als ein unmoralisches, auf Egoismus beruhendes Princip in alle Winkel hinein, in denen es sich versteckt, mit bewunderungswürdiger Energie und furchtbarer Consequenz. Zwar läugnet er nicht, daß zur Vollkommenheit des Menschen die Glückseligkeit mitgehöre; ja er leitet aus dem Misverhältnis, welches zwischen Sittlichkeit und Glückseligkeit besteht, die wichtigsten Folgerungen für die Existenz Gottes und die Unsterblichkeit der menschlichen Seele ab. Auch giebt er zu, daß es in gewissem Betracht Pflicht sei, für seine Glückseligkeit zu sorgen (vgl. Kritik der praktischen Vernunft, S. 223), theils weil die Glückseligkeit (wozu z. B. Geschicklichkeit, Gesundheit, Reichthum gehört) Mittel zur Erfüllung unserer Pflicht enthält, theils weil der Mangel derselben (z. B. Armut) Versuchungen enthält, seine Pflicht zu übertreten. Aber seine Glückseligkeit zu befördern, kann unmittelbar niemals Pflicht, noch weniger ein Princip aller Pflicht sein. Das oberste Gut (als die erste Bedingung des höchsten Guts) ist die Sittlichkeit; die Glückseligkeit dagegen macht zwar das zweite Element derselben aus, doch so, daß diese nur die moralisch bedingte, aber doch nothwendige Folge der ersteren ist. Die sittliche Pflichterfüllung ist der absolute Endzweck alles menschlichen Handelns, die Glückseligkeit höchstens ein Mittel zum Zweck; die sittliche Pflichterfüllung ist der Grund der menschlichen Vollkommenheit, die Glückseligkeit die Folge dieses Grundes. Der Mensch also, der pflichtmäßig handelt, um glückselig zu sein, sei es in diesem oder in jenem Leben, der macht das zum letzten Zwecke, was doch nur ein Mittel zum Zwecke sein soll, und zum Grunde der Vollkommenheit, was doch nur eine Folge dieses Grundes sein kann, und verkehrt so das vernünftige Verhältnis.

Wer also in seinem Handeln das Princip befolgt: thue deine Pflicht, damit es dir wohl ergehe, oder versäume deine Pflicht nicht, damit es dir nicht übel ergehe, der macht sein individuelles Wohl und Wehe zum letzten Zwecke seiner gesammten Thätigkeit, der betrachtet sein individuelles Glück oder Unglück als etwas besseres und wichtigeres, denn die allgemeinen und ewigen Principien der Vollkommenheit, die in dem Willen ruhen und sich geltend machen, der macht überhaupt die unvernünftige Annahme, als wäre das Allgemeine und Unendliche um des endlichen Individuums und nicht vielmehr umgekehrt das particulare Individuum um des Unendlichen und Allgemeinen willen da. Weil der sittliche Mensch seine Pflicht erfüllt um der Pflicht willen, so hält K. auch die individuelle Neigung für etwas unwesentliches bei der Pflichterfüllung. Ich soll die Pflicht in jedem Falle thun aus Achtung vor der Pflicht und meine individuellen Neigungen oder Abneigungen unter diese Achtung gegen die Pflicht gefangen geben, d. h. ich soll meine Pflicht nicht weniger thun, wenn ich vielleicht eine besondere individuelle Abneigung gegen das Werk habe, und wenn ich umgekehrt eine Neigung dazu habe, so soll ich mich durch diese Neigung nicht bestimmen lassen, anderen durch die Pflicht gebotenen Werken meine Thätigkeit deshalb zu entziehen, weil ich mich zu sehr dem Zwecke meiner Neigung widme. Der Begriff der Pflicht fordert von der Handlung objectiv Uebereinstimmung mit dem Gesetze, von der Maxime derselben aber subjectiv Achtung vor dem Gesetz, als die alleinige Bestimungsart des Willens durch dasselbe.

In die so bestimmte Sittlichkeit legt K. den letzten Zweck des Lebens und regulirt daher auch danach den Gang der Erziehung des menschlichen Individuums, wovon wir nur noch das Wesentlichste anzuführen haben.

Kants Grundsätze der Pädagogik finden wir in seinen von Rink herausgegebenen Vorlesungen über Pädagogik. Leider! sind sie sehr schlecht redigirt; es finden sich viele Wiederholungen und selbst Widersprüche im einzelnen, auch fehlt es an einer lichtvollen Ordnung der Gedanken. Doch enthalten sie eine Fülle der schätzbarsten Bemerkungen; auch schlägt durch alles der Gedanke hindurch, daß die sittliche Freiheit das letzte Ziel aller Bildung und Erziehung ist. Das Studium dieser Vorlesungen ist daher ungeachtet ihrer formellen Mängel jedem Pädagogen dringend anzuempfehlen und um dazu wo möglich anzureizen, heben wir hier aus demselben einige der wichtigsten Gedanken hervor.

K. hat von der Erziehung die erhabenste Idee, die man nur immer haben kann. Der Mensch, sagt er, kann nur durch die Erziehung wahrhaft zum Menschen werden; daher steckt hinter der Education das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Die Vorsehung hat gewollt (s. Kants Werke Bd. IX. S. 375) daß der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll und spricht, so zu sagen, zum Menschen: Gehe in die Welt, ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von dir selbst ab. Sich selbst besser machen, sich selbst cultiviren, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Daher ist die Erziehung das größeste Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts thun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzuthut, und es so der folgenden übergiebt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen. K. wirft bei dieser Gelegenheit den äußerst fruchtbaren Gedanken hin, ohne ihn jedoch weiter zu verfolgen: ob die Erziehung im einzelnen wohl die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen, durch ihre verschiedenen Generationen, nachahmen solle? Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung eine Kunst. Gewöhnlich aber ist der Ursprung und der Fortgang dieser Kunst mechanisch d. h. ohne Plan, nach gegebenen Umständen geordnet, wodurch wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich oder nützlich ist. Die Erziehungskunst muß aber

judiciös sein, d. h. einen bestimmten Plan verfolgen, wenn die menschliche Natur sich entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. Diese Bestimmung liegt aber nicht darin, daß die Kinder in die gegenwärtige Welt, so wie sie einmal ist, hineinpassen, sondern sie sollen der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. K. unterscheidet nun nach den beiden Hauptfactoren des Menschen zwei Theile der Erziehung: die physische Erziehung und die praktische. Die physische Erziehung wird an einer Stelle der Vorlesungen (IX, S. 386) als diejenige bezeichnet, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung; obgleich er diesen Begriff der physischen Erziehung weiterhin viel ausgedehnter faßt und gewißermaßen (so drückt er sich aus) auch die Cultur der Seele mit dazu rechnet. An einer anderen Stelle wieder rechnet er zu der physischen Erziehung alle Einwirkungen des Erziehers, bei denen der Zögling sich passiv verhält. Die praktische Erziehung aber ist die Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Werth haben kann. Die praktische Erziehung nennt K. bisweilen auch Bildung schlechthin und unterscheidet in diesem Begriff wieder einen negativen Theil, die Disciplin, die bloß Fehler abhält, und einen positiven oder die Unterweisung und Anführung. Die positive Bildung besteht aber 1) aus der scholastisch-mechanischen Bildung in Ansehung der Geschicklichkeit, ist also didaktisch; 2) aus der pragmatischen in Ansehung der Klugheit; und 3) aus der moralischen in Ansehung der Sittlichkeit.

Da Kant den letzten Zweck des Menschen in die sittliche Freiheit setzt, so muß er naturgemäß auch den letzten Zweck der Erziehung in die Erziehung zur Sittlichkeit setzen. K. hat das Bewußtsein, daß die Menschheit auf diesem Standpunct der moralischen Erziehung noch keineswegs angekommen ist und was er in dieser Beziehung sagt, wird wohl im ganzen auch noch für unsere Zeit seine Gültigkeit haben. Er sagt aber: wir leben im Zeitpuncte der Disciplinirung, Cultur und Civilisirung, aber noch lange nicht in dem Zeitalter der Moralisirung (IX, 381). Daher komme es, daß das Glück der Staaten mit dem Elende der Menschen wachse. Und es sei noch die Frage, ob wir im rohen Zustande, da alle diese Cultur bei uns nicht statt fände, nicht glücklicher, als in unserem jetzigen Zustande sein würden. Denn wie könne man den Menschen glücklich machen, wenn man ihn nicht sittlich und weise mache? Was aber K. unter Moralisirung versteht, braucht hier nicht ausführlicher hervorgehoben zu werden, da oben seine moralische Principien bereits mitgetheilt worden sind. Es kommt bei der moralischen Erziehung darauf an, daß der Zögling die Gesinnung bekomme, sich nur lauter gute Zwecke zu erwählen, während ihn die Cultivirung zu allerlei Zwecken geschickt macht. Gute Zwecke sind aber diejenigen, die nothwendiger Weise von jedermann gebilligt werden und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können. Die moralische Cultur muß, als aus der inneren Freiheit des Menschen entspringend, auf Maximen beruhen und man muß somit dahin sehen, daß das Kind sich gewöhne, nach Maximen, deren Billigkeit es selbst einsieht, und nicht nach äußeren Triebfedern zu handeln. Da diese Maximen allgemeine Bestimmungen sind, so sind sie eine Schranke gegen die individuelle Willkür, die K. mit Recht für einen Feind wahrer Sittlichkeit hält. Daher gilt ihm als ein Gesetz der moralischen Erziehung die Gewöhnung an Gehorsam. Zum Charakter eines Kindes, sagt er in dieser Beziehung IX, 417, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zwiefach: erstens ein Gehorsam gegen den absoluten, dann zweitens aber auch gegen den für vernünftig und gut erkannten Willen eines Führers. Der Gehorsam kann abgeleitet werden aus dem Zwange, und dann ist er absolut, oder aus dem Zutrauen, und dann ist er von der anderen Art. Dieser freiwillige Gehorsam ist sehr wichtig, jener aber auch äußerst nothwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin, als Bürger, erfüllen muß, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen. Einen zweiten Hauptzug in der Gründung des sittlichen Charakters der Kinder setzt K. in die Wahrhaftigkeit und einen

dritten in die Geselligkeit; namentlich hält er die Wahrhaftigkeit für das allerwesentlichste Stück der Sittlichkeit und erklärt es für eine der wichtigsten und nothwendigsten Aufgaben der Erzieher, die Kinder an Wahrhaftigkeit zu gewöhnen.

Da K. den letzten Zweck der Erziehung in die Moralisirung des Menschen setzt, so sollte man erwarten, daß er die Disciplinirung, die Cultivirung und Civilisirung und selbst die physische Cultur als Mittel zur Moralisirung betrachten und in den Dienst derselben stellen würde, weil nur auf diese Weise seine Pädagogik zu einem einheitlichen Systeme sich erheben würde; aber wir finden diese Einheit in den Vorlesungen über Pädagogik keineswegs erreicht, ja nicht einmal erstrebt, vielmehr die von K. angegebenen Theile der Erziehung mehr äußerlich neben einander gestellt, ohne daß ihre gegenseitige Wechselwirkung bestimmt hervorgehoben wäre. Und da K. die ethischen Wirkungen namentlich der Disciplin und des Unterrichts nicht deutlich erkannt hat, so entsteht der weitere Mangel, daß die Mittel, die er zum Zwecke der sittlichen Bildung des Menschen anführt, nur sehr dürftig und unvollständig erscheinen können. Was zuerst die Disciplin betrifft, so verwahrt sich K. ausdrücklich dagegen, daß man sich ihrer zu bedienen habe, um Moralität zu begründen. Die moralische Cultur, sagt er IX. S. 415, muß sich auf Maximen gründen, nicht auf Disciplin. Die Disciplin verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. Durch Disciplin bleibe nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren verlösche. Wenn man Moralität gründen wolle (vgl. IX., 416), so müße man nicht strafen. Moralität sei etwas so heiliges und erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disciplin in einen Rang setzen dürfe. Gewiß wird man nicht läugnen können, daß diese Behauptungen etwas einseitiges haben und den positiven Zweck, den die richtige Disciplin zu verfolgen hat, verkennen. Denn wenn die Disciplin im ganzen auch in der That ein negatives Gepräge hat und auf Bezähmung und Beschränkung des Zöglings hinausläuft, so verfolgt sie dabei doch allein den Zweck, durch Beschränkung des äußeren Menschen den inneren Menschen frei zu machen, also durch Bezähmung der Sinnlichkeit, der Willkür und Selbstsucht des äußeren Menschen dem inneren Menschen Raum zu verschaffen, seine moralische Freiheit zu entwickeln, also den Menschen gleichsam gegen sich selbst zu schützen. Wie man einem Unmündigen einen Vormund bestellt, der das Vermögen desselben nach bestem Wissen und Gewissen verwaltet, weil der Unmündige noch nicht die Einsicht und Fähigkeit besitzt, um es selbst thun zu können, so handelt der Erzieher, der die Disciplin ausübt und in dieser Function straft und züchtigt, im Sinne und Interesse der moralischen Freiheit des Zöglings, weil dieser die moralische Freiheit noch nicht selbst in hinlänglichem Maße versteht und ausüben kann. Der Zwang ist also in der Disciplin nur scheinbar; vielmehr ist die wahre Disciplin eine Hinwegräumung des Zwangs, welcher der moralischen Freiheit des Zöglings durch Sinnlichkeit und Willkür angethan wird, und daher ein wesentliches und unentbehrliches Mittel der Moralisirung. Obgleich nun aber dieser lebendige Zusammenhang zwischen Disciplin und Sittlichkeit in Kants pädagogischen Vorlesungen nicht hervorgehoben ist, so können wir doch den disciplinarischen Vorschriften, die gegeben werden, meistentheils unsere vollste Billigung nicht versagen. K. verlangt mit Recht, daß die Kinder von Jugend auf einer strengen Disciplin unterworfen werden; die Verabsäumung der Disciplin sei, sagt er, ein weit größeres Uebel, als die Verabsäumung der Cultur, denn diese könne man später nachholen, dagegen lasse sich Wildheit, wenn diese einmal durch eine schlaffe Disciplin sich eingewurzelt habe, niemals wieder wegbringen. Die Disciplin besteht darin, daß man den unvernünftigen Willen der Kinder beschränkt. Geschieht das nicht und zwar von der frühesten Jugend an, so werden sie verzogen. Verständigen Wünschen des Kindes soll man willfahren, unverständigen mit Festigkeit und Consequenz entgegentreten. Gewöhnlich versäumen die Erzieher und besonders die Mütter in dieser Beziehung ihre Pflicht bei der ersten Erziehung. Daß man z. B. dem Kinde, wenn es schreit, gleich zu Hülfe kommt, das ist sehr schädlich (IX, 391) und gewöhnlich das erste

Verderben des Kindes, denn wenn es sieht, daß auf seinen Ruf alles herbeikommt, so wiederholt es sein Schreien öfter. Wenn man sich dagegen an ihr Schreien nicht kehrt, so hören sie zuletzt damit auf; denn kein Geschöpf macht sich gern eine vergebliche Arbeit (IX, 392). Wenn man ihnen in der ersten Jugend alle Launen erfüllt, so verderbt man dadurch ihr Herz und ihre Sitten. Auch durch Bitten schon mehr erwachsener Kinder muß man sich nicht bewegen lassen, ihren Launen nachzugeben, und man muß sie auch daran gewöhnen, daß sie nicht etwa durch wiederholte und dringendere Bitten ihren Willen doch noch durchsetzen. Eine jede abschlägige Antwort muß unwiderruflich sein. Wenn man die Kinder alles durch Schreien erhalten läßt, so werden sie boshaft, erhalten sie aber alles durch Bitten, so werden sie weichlich (S. 415). Wir müßen uns mit der Anführung dieser wenigen Bemerkungen Kants über die Disciplin begnügen, obgleich sich noch eine Menge anderer, die von praktischer Erziehungsweisheit Zeugnis ablegen, in den Vorlesungen finden.

Die Disciplinirung greift auch sehr in den Theil der Erziehung ein, den K. mit dem Namen der physischen Erziehung bezeichnet. Ein Hauptgrundsatz Kants in Bezug auf die Behandlung der physischen Natur der Kinder ist das Princip der Abhärtung, worauf er sehr oft zurückkommt. Ist je die Kunst, sagt er, in der Erziehung erlaubt, so ist es allein die der Abhärtung (S. 390). Eine harte Erziehung dient sehr zur Stärkung des Körpers. Alle Gemächlichkeit ist zu hindern. Was sonst zur Bildung und Entwicklung des körperlichen Factors des Menschen zu thun ist, bezieht sich nach K. (S. 399) entweder auf den Gebrauch der willkürlichen Bewegung oder der Sinnesorgane. In beiderlei Beziehung hat K. dasjenige, was Rousseau und Basedow über die körperliche Erziehung zur Geltung gebracht haben, sorgfältig beachtet und warm empfohlen. Was den Gebrauch der willkürlichen Bewegung betrifft, so kommt es darauf an, daß sich das Kind immer selbst helfe. Dazu gehöre Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit, Sicherheit; z. B. daß man auf schmalen Stegen, auf steilen Höhen, wo man eine Tiefe vor sich sieht, auf einer schwankenden Unterlage, gehen könne. Zur Stärkung des Körpers empfiehlt er besonders das Laufen als eine sehr gesunde Uebung; auch das Springen, Heben, Tragen, die Schleuder, das Werfen nach dem Ziele, das Ringen, den Wettlauf und alle dergleichen Uebungen hält er für sehr zweckmäßig. Die Uebung im Werfen, theils weit zu werfen, theils auch zu treffen, hat auch die Uebung der Sinne, besonders des Augenmaßes mit zur Absicht. Darum hält er auch das Ballspiel für so gut. Ueberhaupt seien diejenigen Spiele die besten, bei welchen neben den Exercitien der Geschicklichkeit auch Uebungen der Sinne hinzukommen, z. B. die Uebung des Augenmaßes, über Weite, Größe und Proportion richtig zu urtheilen, die Lage der Oerter nach den Weltgegenden zu finden u. s. w. Auch solche Spiele empfiehlt er zur Bildung der Sinne, bei denen einer der Sinne außer Thätigkeit gesetzt wird, weil man dann die anderen um so mehr anstrengen muß, um sich helfen zu können. Ein Spiel der Art ist das Blindekuhspiel, wobei die Augen verbunden werden und dann gewiße Zwecke und Verrichtungen, z. B. einen zu suchen, mit Hülfe des Gehörs und des Gefühls ausgeführt werden sollen. Dieses Spiel kannten schon die Griechen und nannten es *μυῖνδα*, wie denn überhaupt alles, was die Griechen zur Stärkung, Uebung und Verschönerung des Körpers und seiner Organe thaten, für alle Zeiten musterhaft erscheinen muß.

Auch über die Cultur der Seelenkräfte finden sich in der Kant'schen Pädagogik recht praktische Bemerkungen, wenn sie auch mehr vereinzelt stehen und weder mit einander recht in einen organischen Zusammenhang noch auch in den Dienst der Moralisirung gesetzt sind. K. theilt die Cultur des Geistes zunächst in die freie und die scholastische. Die freie ist gleichsam nur ein Spiel, wobei auch jeder beschäftigt ist und den Geist übt, ohne doch eigentlich zu a r b e i t e n. Dagegen wird der Zögling bei der scholastischen Erziehung wie unter dem Zwange betrachtet (IX, 404) und wird zur Arbeit gewöhnt. Es ist ein Wahn, wenn man meint, daß der Zögling alles spielweise

lernen solle. Das bewirkt eine ganz verkehrte Richtung. Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muß auch arbeiten lernen. Der Mensch sei, sagt er, ohnehin nur zu sehr zur Unthätigkeit geneigt und je mehr er gefaulenzt habe, desto schwerer entschließe er sich dazu, zu arbeiten. Er spricht den Gedanken aus, daß insbesondere die Schule die Aufgabe hat, in den Zöglingen die Neigung zur Arbeit zu cultiviren. In der That giebt es fast nichts, was einen so großen Werth für den Menschen hätte, als die Liebe und Gewöhnung zur Arbeit; nur dadurch bringt er es zu etwas in dem Weltwesen, bewahrt sich vor tausend unsittlichen Verirrungen und sichert sich die wünschenswerthe Ruhe des Gemüths. Wenn eine Schule also auch nur das Eine erreichte, daß sie ihre Zöglinge an Arbeit gewöhnte, so hätte sie schon ein Großes erreicht. Demnach muß alles vermieden werden, was den Trieb zur Arbeitsamkeit abstumpfen kann. In dieser Beziehung warnt K. sehr vor dem Romanlesen, da man davon keinen weiteren Gebrauch macht, als daß man in dem Augenblicke, wo man den Roman liest, sich unterhält. Es fehlt beim Romanlesen an einem vernünftigen Zwecke, daher verweichlicht es den Menschen und schwächt auch seine Seelenkräfte z. B. das Gedächtnis, denn es wäre lächerlich, Romane behalten und sie anderen wieder erzählen zu wollen (IX, 407 u. 408).

Was die freie Cultur der Gemüthskräfte betrifft, so unterscheidet K. die unteren und die oberen Gemüthskräfte und verlangt, daß die unteren nur in Rücksicht auf die oberen cultivirt werden, z. B. das Gedächtnis in Rücksicht auf die Beurtheilungskraft und die Einbildungskraft zum Vortheile des Verstandes. Verstand, Urtheilskraft und Vernunft sind ihm die oberen Seelenkräfte. Den Verstand erklärt er bei dieser Gelegenheit (IX, 406) als die Erkenntnis des Allgemeinen, die Urtheilskraft als die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere und die Vernunft als das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen einzusehen. Auf die Ausbildung dieser höheren Vermögen kommt es also an. Wenn daher auch die Cultur des Gedächtnisses sehr nothwendig ist und der Ausspruch: „tantum scimus, quantum memoria tenemus“ seine volle Richtigkeit hat, so muß man das Gedächtnis doch nur mit solchen Dingen beschäftigen, an denen uns gelegen ist, daß wir sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben (IX, 403). Von Dingen, die man bloß zu einem künftigen Examen oder in Rücksicht auf die futuram oblivionem lernt, ist K. darum gar kein Freund; deshalb empfiehlt er es auch, das Vocabelnlernen in einer fremden Sprache gleich dem Autor anzuschließen, den man mit der Jugend gerade liest. Das Gedächtnis beruht aber auf der Aufmerksamkeit und diese muß allgemein gestärkt werden. Zerstreuung ist der Feind aller Erziehung.

Ueber die Cultur der oberen Seelenkräfte hebe ich nur das Wichtigste aus den Vorlesungen hervor und namentlich dasjenige, was auch jetzt noch die vollste Beachtung verdient. Da der Verstand das Vermögen des Allgemeinen ist, so kann er nur dadurch gebildet werden, daß man theils aus einer Fülle von Einzelnheiten das Gemeinsame heraushebt, theils umgekehrt das gegebene Allgemeine auf das Einzelne anwendet. Darum ist die Grammatik selbst für den Anfänger eine so vortreffliche Verstandesbildung, indem man Beispiele anführt für die Regel (das Allgemeine), oder umgekehrt für die einzelnen Fälle die Regel auffindet (IX, 411). Auf die praktische Verwendung eines gegebenen Allgemeinen legt K. überhaupt einen unbedingten Werth. Die Gemüthskräfte, sagt er (IX, 412), werden am besten dadurch cultivirt, wenn man das alles selbst thut, was man leisten will, z. B. wenn man die grammatische Regel, die man gelernt hat, gleich in Ausübung bringt. Man versteht auch eine Landkarte am besten, wenn man sie selbst verfertigen kann. Das Verstehen hat zum größten Hülfsmittel das Hervorbringen. Man lernt das am gründlichsten und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt. Diese letztere Vorschrift wendet K. namentlich auch auf die Ausbildung der Vernunft an. Man müße dahin sehen, daß man nicht

Vernunfterkenntnisse in die Schüler hineintrage, sondern dieselben aus ihnen heraushole. Bei der Ausbildung der Vernunft müße man daher sokratisch verfahren. Welchen Werth übrigens die einzelnen Unterrichtsmittel für die Ausbildung des Geistes haben, in welches Verhältnis sie zu einander zu stellen und wie sie zu behandeln sind, um den vernünftigen Gesammtzweck der Erziehung zu erreichen, kurz von der eigentlichen Unterrichtslehre finden sich in der Kant'schen Pädagogik nur einzelne und isolirt stehende Bemerkungen, die wir hier nicht weiter herausheben wollen. Oben ist auch schon bemerkt, daß K. die ethische Wirkung jedes Unterrichts, wenn er in der rechten Art ertheilt wird, nicht besonders beachtet, eben so wenig als die ethische Wirkung einer vernünftig geleiteten Disciplin. Diesem Umstande haben wir es daher auch zuzuschreiben, daß in seiner Pädagogik, so sehr dieselbe von einem edlen moralischen Geiste getragen wird und die Moralisirung des Menschen als den letzten Zweck aller Erziehung hinstellt, doch nur sehr wenige Mittel zur Erzielung der moralischen Cultur ausdrücklich hervorgehoben werden. Das eine dieser Mittel besteht in der Vorführung von guten Beispielen und das andere in der Aneignung von moralischen Maximen. Die Beispiele, durch deren Vorführung die Liebe zum Guten und zur Pflicht in den Zöglingen erweckt werden soll, sind zunächst Beispiele aus der Geschichte, doch sind die Beispiele des Guten, die das Kind an den Eltern und Lehrern beobachtet, in mancher Beziehung zur moralischen Cultur noch wirksamer. Handlungen, in denen sich die Idee des Guten in irgend einer Form verleiblicht hat, wirken auf den, der sie beobachtet, vor allem aber auf die noch empfänglichere Jugend veredelnd und bessernd ein, und man muß daher K. vollkommen beistimmen, wenn er Anschauung und Beobachtung guter Menschen und guter Handlungen für ein moralisches Culturmittel hält. Ein eben so großes und wohl noch größeres Gewicht legt er aber auf die Beibringung von moralischen Maximen. Wie er selbst nach moralischen Maximen handelte und erst dann fest und sicher in bestimmten moralischen Handlungen war, wenn er die entsprechenden Maximen ergriffen hatte, so suchte er auch die moralische Cultur der Jugend auf Maximen zu begründen. Er wünschte daher, daß die der Jugend nahe liegenden Maximen in einer Art Katechismus des Rechts zusammengestellt würden. Dieser müßte, meinte er, Fälle enthalten, die populär wären, sich im gemeinen Leben zutragen und bei denen immer die Frage ungesucht einträte, ob etwas recht sei oder nicht (IX, 427); z. B. wenn jemand, der heute seinem Creditor bezahlen soll, durch den Anblick eines Nothleidenden gerührt wird und ihm die Summe, die er schuldig ist und nun bezahlen sollte, hingiebt: ist das recht oder nicht? Nein! es ist unrecht, denn ich muß frei sein, wenn ich Wohlthaten thun will. Und, wenn ich das Geld dem Armen gebe, so thue ich ein verdienstliches Werk; bezahle ich aber meine Schuld, so thue ich ein schuldiges Werk. Man sollte meinen, K. hätte hiernach in beiderlei Beziehung — nämlich in Rücksicht auf die moralischen Beispiele und in Bezug auf die moralischen Maximen — auf die Bibel und die christliche Religion als ein Hauptmittel der moralischen Erziehung gelangen müßen. Die abstractrationalistische Strömung jener Zeit und die daraus entspringende Scheu vor dem Uebernatürlichen und Wunderbaren läßt aber den scharfsinnigen Philosophen verkennen, welch reiches und wirksames Bildungsmittel für die Moral in den biblischen Geschichten und in der biblischen Lehre liegt. Seine eigene Jugenderziehung, in welcher seine moralische Gesinnung durch den Religionsunterricht und das religiöse Beispiel begründet wurde, hätte ihn schon eines andern belehren können. Aber in diesem einen Puncte ist ihm sein eigenes Leben nicht maßgebend für seine pädagogischen Maximen gewesen, während er sonst wohl alle Vorschriften für die moralische Cultur, die er in seinen pädagogischen Vorlesungen aufstellt, auf sich selbst in der musterhaftesten Weise angewandt hat.

6) Kant als Muster der Selbsterziehung. Wir haben schon oben bemerkt, daß sein Leben ein Muster von Selbsterziehung war, und wollen diese Behauptung zum

Schlusse dieser Abhandlung noch näher begründen. Kuno Fischer*) bemerkt über Kants Persönlichkeit, daß es zwei Grundzüge sind, welche seinen Charakter bis in seine Einzelnheiten hinein ausprägen und sich in diesem Charakter auf eine seltene Weise verbinden und vollenden, nämlich der Sinn für persönliche Unabhängigkeit und zugleich für die pünctlichste Gesetzmäßigkeit. Man muß dieses zugeben, zugleich aber auch bemerken, daß beide Grundzüge in dem einen Begriffe der sittlichen Freiheit enthalten sind, von welcher K. ein so glänzendes Muster aufstellt, daß wir Deutschen schon um deswillen auf diesen großen Mann stolz sein könnten. Für den Erzieher und für den Zögling bietet er überdies ein Muster der Selbsterziehung dar, welches nicht instructiver sein könnte. Wenn wir aber behaupten, daß Kants Leben von dem Princip der sittlichen Freiheit bestimmt gewesen sei, so finden wir die Freiheit darin, daß er sein Leben möglichst unabhängig von anderen Menschen und von äußeren Verhältnissen von innen heraus bestimmte und organisirte; die Sittlichkeit aber darin, daß er dabei in keiner Art willkürlich und selbstsüchtig verfuhr, sondern den moralischen Maximen, die ihm die praktische Vernunft an die Hand gab, den strengsten Gehorsam leistete. Kants Leben ist ein höchst lehrreiches Beispiel von der Wahrheit, daß man bei aller Abhängigkeit von der Natur und von den Menschen doch ein überaus unabhängiger Mann sein oder sich doch dazu machen kann. Der unabhängigste Mensch ist wenigstens in so fern abhängig, als er einen Körper an sich trägt, für dessen Gesundheit und Erhaltung er Nahrung, Kleidung, Wohnung und viele andere Bedürfnisse nöthig hat. Wie abhängig ist also von Haus aus der Arme und der Schwächliche! Kants großes Beispiel zeigt aber, wie ein Mensch trotz Armut und Schwächlichkeit sich frei und unabhängig machen kann. K. war von Haus aus sehr dürftig und doch wie unabhängig hielt er sich dadurch, daß er mit starkem Willen auf alles, was er nicht haben konnte, Verzicht leistete, ja wie wußte er selbst die größten Hindernisse so zu behandeln, daß er durch dieselben — wenn auch auf Umwegen — doch nur um so sicherer zu seinem Lebensziele kommen konnte. Mit wie großer Entbehrung hatte er in seiner Jugendzeit zu kämpfen und wie stärkte das doch seinen Willen und lehrte ihn, sich auf die eigene Kraft zu verlassen. Wie gern wäre er nach seiner Studienzeit in Königsberg geblieben, um als Docent aufzutreten; aber er konnte sich wegen seiner Mittellosigkeit dort nicht halten und wurde 9 Jahre lang Hauslehrer, wußte aber in diesem so beschränkten Leben reiche geistige Mittel und Kräfte zu sammeln, um sich zu einem nur um so glänzenderen akademischen Docenten auszubilden. Und als er endlich Docent geworden war, da gieng es ihm auch dann noch trübe genug, aber er wußte sich durch strenge Sparsamkeit und Ablegung jeder falschen Scham aufrecht zu erhalten. In seinen Magisterjahren war sein einziger Rock schon so abgetragen, daß es einige seiner wohlhabenden Freunde für nöthig erachteten, ihm auf eine sehr discrete Art Geld zu einer neuen Kleidung anzutragen. K. schlug aber dieses Anerbieten aus und freute sich noch in seinem höheren Alter darüber, daß ers gethan und das Anstößige einer schlechten, aber doch reinen Kleidung der drückenden Last der Schuld und Abhängigkeit von anderen Menschen vorgezogen habe. Er pries sich daher auch glücklich, daß er niemals in seinem Leben irgend einem Menschen einen Heller schuldig geblieben sei. Er erklärte die Unabhängigkeit für die Grundlage alles Lebensglücks und versicherte, daß es ihn von jeher viel glücklicher gemacht habe, zu entbehren, als durch den Genuß der Schuldner eines anderen zu werden. Außer der willigen Verzichtleistung auf allerlei Genüsse, die er nun einmal nicht haben konnte, war es die Sparsamkeit, die ihm diese ökonomische Unabhängigkeit von anderen Menschen möglich machte; es war eine seiner moralischen Maximen, daß man keine unnützen Ausgaben machen

*) Immanuel Kant, Entwicklungsgeschichte und System der kritischen Philosophie, Mannheim 1860. Dieses mit Liebe und gründlicher Einsicht gearbeitete Werk kann allen, die zum Studium der Kant'schen Philosophie eines Führers bedürfen, aufs beste empfohlen werden.

dürfe, d. h. keine solche Ausgaben, die keinen vernünftigen Zweck haben. Wenn aber Aristoteles die Sparsamkeit für die Mitte zwischen Verschwendung und Geiz erklärt, so gilt dieses für die Sparsamkeit Kants, die zugleich Freigebigkeit war, im vollen Maße. Bis in sein 50. Lebensjahr hatte K. freilich schon Mühe genug, um sich selbst zu erhalten und von einer besonderen Freigebigkeit gegen andere konnte daher nicht wohl die Rede sein; auch lag in diesen seinen beschränkten Verhältnissen wohl der Hauptgrund, weshalb er nicht heirathete. Als sich aber seine Verhältnisse besserten und er selbst zu Vermögen gekommen, da übte er auch die ihm eigene Freigebigkeit in einem größeren Maßstabe aus und es braucht nur, um seine Gesinnungen zu charakterisiren, erwähnt zu werden, daß er, als sein Bruder als Prediger in Ostpreußen starb, der Wittwe desselben sofort eine jährliche Pension von 200 Thalern, also die Hälfte seines Gehalts aussetzte und für arme Verwandte und andere Arme überhaupt jährlich mehr als 400 Thaler verschenkte.

Ein zweites Hindernis, welches Kants Unabhängigkeit und freie Entwicklung wesentlich hätte hemmen können, war sein schwächlicher Körper; aber wie hat er auch über dieses Hindernis den entscheidendsten Sieg davon getragen! Er ordnete sein ganzes Leben auf das strengste unter das System der Gesundheitsregeln, die er sich selbst auf Grund einer fortwährenden, höchst sorgfältigen Beobachtung seiner körperlichen Stimmungen ausgebildet und festgestellt hatte. Unter seinen Gesundheitsregeln war die oberste Nichtverweichlichung des Körpers; sodann Mäßigkeit, Enthaltsamkeit und Regelmäßigkeit. Zu den wichtigsten Stärkungsmitteln für seine Gesundheit gehörte der tägliche Genuß der freien Luft und starke Bewegung, und er gieng daher grundsätzlich täglich 1 bis 2 Stunden spazieren und zwar bei gutem und schlechtem Wetter, bei Hitze und Frost, ja selbst wenn Eis und Schnee die Wege hoch bedeckten. Außerdem aber hatte sein Gemüth eine große Gewalt über seinen Körper, wie seine Abhandlung von der Macht des Gemüths, durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu werden, beweist. Er wußte durch seine Charakterstärke selbst krankhafte Zustände seines Körpers für seine geistige Arbeit unschädlich zu machen. Wenn nun K. schon gegen die Hemmnisse des Schicksals, wozu Armut und schwächliche Gesundheit gehören, seine moralische Unabhängigkeit so bestimmt geltend zu machen wußte, so gestaltete er sein Leben in solchen Sphären, in denen der Mensch von Haus aus freier verfügen kann, erst recht den Grundsätzen der von ihm erkannten Sittlichkeit gemäß. Er war ein treuer Freund, ein gehorsamer Unterthan und die allgemeinen Tugenden, die der Mensch gegen seinen Nebenmenschen auszuüben hat, besaß er in hohem Maße. So muß man, um unter vielem nur eins hervorzuheben, seine strenge Wahrhaftigkeit bewundern. Selbst im Scherze Unwahrheiten zu sagen, hielt er unter seiner Würde; auch die sogenannte Nothlüge hielt er unter allen Umständen für unerlaubt. Seine Worte waren stets ein treuer Spiegel seiner Gedanken. Er sprach seine Ansichten offen aus und scheute keinen Widerspruch; da er aber stets nur das Interesse der Wahrheit verfocht und von selbstsüchtigem Ehrgeiz frei war, so blieb er selbst im Streite immer ruhig und klar.

Aber gewißermaßen seine Haupttugend, die Tugend aller Tugenden war seine strenge und unbedingte Berufstreue. Ist Kants Leben in irgend einer Beziehung musterhaft, so ist es in dieser so zu nennen. Sein ganzes Leben gehörte seinem Berufe und dieser sein Beruf bestand darin, der Wahrheit mit aller Aufrichtigkeit zu dienen und für sie Jünger zu gewinnen. Auf diesen Zweck war seine ganze Lebensordnung hingerichtet und selbst seine Erholungen dienten nur dazu, um sich für diesen Zweck zu kräftigen. K. trieb keinen Scherz mit der ihm zugemessenen Zeit, sondern er stellte sie so recht geflissentlich und systematisch in den Dienst der Wahrheit, so weit er sie erkannt hatte. Jeder Tag war zu diesem Behuf durch die pünctlichste Eintheilung gleichsam linirt. Die Zeit verwaltete K. noch gewissenhafter als sein Vermögen und seine Gesundheit. Ein Tag vergieng wie der andere. Pünctlich 10 Uhr gieng er zu Bette; pünctlich 5 Uhr stand er auf. Die ersten Morgenstunden waren größtentheils den Vorlesungen gewid-

met, die auch in der Tagesordnung Kants obenan standen. Punct 7 Uhr begab er sich in den Hörsaal und las in der Regel bis 9 Uhr. Dann kamen die wissenschaftlichen Arbeiten und die zum Druck bestimmten Schriften an die Reihe. Ohne Unterbrechung wurde bis um 1 Uhr gearbeitet; dann kam der Mittagstisch, für K. die Zeit der genußreichsten Erholung in Gesellschaft seiner liebsten Freunde. Auf die Mahlzeit, die sich in der Regel einige Stunden hinzog, folgte dann stets nach einer kleinen Pause der regelmäßige Spaziergang. Die Dämmerungsstunden gehörten der Meditation, die Abendstunden der Lectüre. Der große Mann kannte nur Einen Geiz, den Geiz mit der Zeit. Faßt man sein ganzes Leben in eins zusammen, so kann man auf dasselbe seine Worte anwenden, die er 44 Jahre vor seinem Tode schrieb: Vernünftig sei der Mensch in seinen Entwürfen, zuversichtlich auf die Erfüllung seiner Hoffnungen, aber ohne Ungeduld, bescheiden in seinen Wünschen ohne vorzuschreiben, vertrauend ohne zu pochen, eifrig in Leistung seiner Pflichten, aber bereit mit einer christlichen Resignation sich in den Befehl des Höchsten zu ergeben, wenn es ihm gefällt, mitten unter allen diesen Bestrebungen ihn von der Bühne abzurufen, auf die er gestellt war.

Nimmt man nun noch dazu, daß dieser fleißige, ordentliche, tugendhafte, zuversichtliche und vernünftige Mann einer der scharfsinnigsten und unabhängigsten Geister war, die diese Erde jemals getragen hat, so wird man es begreiflich finden, daß von ihm eine ganz neue Aera der Wissenschaft datirt und daß er dem deutschen Culturleben und mit ihm dem ganzen geistigen Weltleben einen Impuls gegeben hat, dessen Vibrationen sich bis auf die Gegenwart erstrecken und sich gewiß bis auf alle Zukunft erstrecken werden. Die dankbare Nachwelt hat dem großen Manne ein Denkmal in Königsberg errichtet; aber ein unvergänglicheres Denkmal hat er selbst sich in dem Geiste seiner Nation begründet.

Dr. **Deinhardt**.

Karl der Große. Literatur. Einhardi vita Karoli Imperatoris; Dess. Annales; Monachi Sangallensis de gestis Karoli M. libri II (in Pertz Monument. Germ. hist. Scriptt. T. I. und II.); Karls Kapitularien ebd. Legg. T. I. — Ideler Leben und Wandel Karls des Großen von Einhard. Einleitung, Urschrift, Erläuterungen und Urkundensammlung. Hamburg 1839. Lorentz, Alcuins Leben. Halle 1829. Lorentz, Karls des Großen Privat- und Hofleben, in Raumers hist. Taschenbuch 1832. Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit, Bd. I. — Ozanam, La civilisation chrétienne chez les Francs. Paris 1849. Bähr, Geschichte der römischen Literatur im karolingischen Zeitalter. Karlsruhe 1840. Ampère Histoire littéraire de la France avant le douzième Siècle (Par. 1839 f.) T. III. — Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden (Stralsund 1843) S. 34 ff. Schmidt, Geschichte der Pädagogik Bd. II. Heppe, das Schulwesen des Mittelalters. Marburg 1860. — Anderes unten beiläufig.

Im ganzen Bereiche der Geschichte giebt es wenige Fürsten, welche in so eminentem Sinne epochemachend gewesen sind als Karl der Große. Nach Jahrhunderten zielloser Kraftentfaltung und heilloser Zerrüttung hat er die germanischen Völker des Festlandes mit starker Hand zu einem Ganzen verbunden und auf gemeinsame Aufgaben hingeleitet; dadurch aber, daß er alle vorhandenen Mittel der Bildung für den Völkerkreis, in dessen Mitte er stand, mit klarer Besonnenheit und rastlosem Eifer aufbot und die große Institution der Kirche wieder zu eingreifender und nachhaltiger Wirksamkeit für die wichtigsten Angelegenheiten des Menschen- und Völkerlebens anregte, hat er für alle geistigen Entwickelungen des Mittelalters im Grunde doch die Ziele gesteckt und die Richtungen bestimmt. Denn wie das Kaiserthum deutscher Nation in ihm seinen Ausgangspunct gesehen und an das, was er gethan hatte, seine Ansprüche geknüpft hat, so ist den Trägern der päpstlichen Gewalt die Erinnerung an das, was diese durch ihn geworden, fort und fort lebendig geblieben. Als Vorkämpfer des Christenthums gegenüber den Heiden und den Bekennern des Islam hat er für das Ritterthum der folgenden Geschlechter die Bedeutung eines unerreichbar glänzenden

Vorbildes gewonnen und durch die Verehrung der Kirche in den Reihen der Heiligen eine Stelle erhalten. Was die Wissenschaft nach ihm in sieben Jahrhunderten geschaffen, hat die Dankbarkeit der Nachwelt mehr oder weniger auf seine Veranstaltungen zurückgeführt. „Karl war der Meister des Mittelalters, der die Menschheit durch die Wüste der Barbarei glücklich hindurchführte und ihr einen neuen Codex von politischen, kirchlichen, bürgerlichen Constitutionen gab. In seinem theokratischen Reiche stellte sich der erste Versuch des Mittelalters dar, den neuen Bund der Geschichte aufzurichten. Sein sterbendes Auge sah eine unendliche Culturreihe dreifacher Völkergruppen, der Germanen, Romanen und Slawen, bis in die fernsten Dämmerungen der Zukunft vor sich stehen. Vor Karls Größe und der welthistorischen Bedeutung des Propheten, der er war, verringert sich der Ruhm Alexanders, Cäsars, Trajans, und der späte jener negativen Kraft Napoleons, und sein schöpferisches, zusammenfassendes, sammelndes, Keime ausstreuendes Genie wird zu einem einzigen Phänomen der Geschichte, weil er die Seligkeit des Schaffens nicht, wie sonst den Sterblichen bestimmt ist, durch eine Marterkrone büßte" (Gregorovius, Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter, III. S. 20).

Auch in der Geschichte der Pädagogik nimmt er eine höchst bedeutsame Stelle ein. Selten dürfte ein Herrscher seinem Berufe, für die Bildung der unter seiner Leitung Stehenden zu sorgen, mit gleicher Weisheit und Entschiedenheit entsprochen, selten einer widerstrebenden Verhältnissen mit größerer Kraft seinen Willen aufgenöthigt und aus hartem Boden rascher fröhliche Saaten hervorgerufen haben. Betrachten wir jetzt, indem wir andere Seiten seiner Thätigkeit in einer fünfundvierzigjährigen Regierung (768—814) unberührt lassen, eingehender seine Bemühungen um Volksbildung und Jugendunterricht. Wir werden hierbei uns vergegenwärtigen müßen: 1) was Karl vorfand, 2) was er wollte, 3) wie er wirkte, 4) was er vollbrachte.

Was Karl vorfand. Die germanischen Völker, an deren Spitze er trat, und die er zu vereinigen unternahm, waren zunächst noch mannigfach gespalten durch Glauben und Bildung, durch Rechtsbrauch und Sitte, durch Bedürfnisse und Bestrebungen: die einen seit Jahrhunderten abgelöst von dem Boden der Heimat und den Ueberlieferungen der alten Zeiten, die andern noch fest wurzelnd in der vaterländischen Erde und zäh bewahrend, was auf dieser entwickelt worden; die einen von der römisch-christlichen Bildung längst ergriffen und zum Theil schon mit den Bevölkerungen der in den Stürmen der Völkerwanderung eroberten Länder verschmolzen, die andern noch in ungebrochener heidnischer Wildheit und jeden mildernden oder umbildenden Einfluß von jener Seite schroff abwehrend. Die Kirche, welche die Aufgabe zu haben schien, die Gegensätze auszugleichen und Verbindungen einzuleiten, war noch nicht zu durchgreifenden Erfolgen gelangt, und wie sie noch kaum versucht hatte, in den Ländern zwischen Weser und Elbe festen Fuß zu fassen, so war ihre Wirksamkeit auch in den schon gewonnenen Gebieten zum Theil noch immer eine sehr zweifelhafte, eine andere bei den Bayern und Allemannen, eine andere bei den Thüringern und Hessen, eine andere bei den austrasischen, eine andere wieder bei den neustrischen Franken, wie denn selbst da, wo sie noch in der römischen Zeit feste Ordnungen geschaffen und unter den Zerrüttungen der Frankenherrschaft ihren Besitz erweitert und einen mächtigen Einfluß auf alle Richtungen des Lebens gewonnen hatte, vieles doch wirr durch einander lag. Die römische Bildung und Literatur hatte gerade in den fränkischen Ländern weniger als in andern Theilen des zerfallenen Weltreichs lebendig und stetig fortzuwirken vermocht und war in der zweiten Hälfte des achten Jahrhunderts bis auf einzelne Ueberreste verschwunden. Indes bot sich für Karls geniale Natur auch wieder manches ermuthigende und unterstützende dar. Die Einigung der germanischen Völker war durch Karl Martell und Pipin mit Kraft und Klugheit eingeleitet; die fränkische Kirche durch den ersteren beraubt und in arge Verweltlichung gestürzt, hatte unter Pipin, zu derselben Zeit, wo Bonifacius östlich vom Rheine sein großes Werk zu Ende führte, aus

ihrem Verfall zum Theil sich wieder aufgerichtet und durch die fester geknüpfte Verbindung mit Rom, welche Pipin zur Rechtfertigung seiner Usurpation brauchte, für ihr Walten höhere Sicherheit und neue Impulse erhalten. Wie schwach dann auch immer die Ueberlieferungen sein mochten, die auf dem Boden des Frankenreichs von wissenschaftlicher Bildung zurückgeblieben waren, so konnte doch eine kräftig wirkende Intelligenz das Fehlende mit einiger Sicherheit theils aus Italien, theils aus Irland und England ergänzen, wo ein gewisser Reichthum von Wissenschaft und Gelehrsamkeit, freilich in seltsamen Umhüllungen und Fortbildungen, sich erhalten hatte (s. d. Art. Mittelalterliches Schulwesen). Immer jedoch gehörte eine außerordentliche Einsicht und Beharrlichkeit dazu, um unter solchen Verhältnissen ein so umfassendes, planvolles, folgenreiches Werk der Völkerbildung, wie Karl gethan hat, durchzuführen. Zunächst fehlte ja wohl den allermeisten, welche ihn umgaben, für seine großen Gedanken das Verständnis und zur Mitwirkung Fähigkeit und Muth, die Völker aber, für die er arbeitete, waren bei großer Bildungsfähigkeit und regem Bildungstriebe noch immer wenig geschickt, die höhere Bilduug, welche in so fremdartigen Formen ihnen dargeboten ward, auch selbst in ihren Elementen auf rechte Weise sich anzueignen, wenn gleich manche eben durch das Fremdartige eher angelockt als abgestoßen wurden. Offenbar war durchgreifender Erfolg nur dann möglich, wenn die Kirche im ganzen zur Mitwirkung sich entschloß; dazu aber gehörte, daß sie selbst erst, wenigstens in ihren Häuptern und Lenkern, von Karls gewaltigem Geiste ergriffen wurde und rasch ein Bewußtsein der zu lösenden Aufgabe gewann, die sie völlig als ihre eigene anzusehen hatte.

Was Karl wollte, was er als Aufgabe sich und der Kirche vorhielt, darüber kann kein Zweifel sein. In ihm selbst war ein ganz unauslöschlicher Durst nach Bildung. Je lückenhafter die in der Jugend ihm gegebene Bildung war, desto eifriger suchte er die Lücken auszufüllen. Die Briefe, die er an Alcuin richtet, mit ihren grammatischen, arithmetischen, astronomischen, theologischen Fragen setzen den großen Gelehrten immer wieder in Bewegung; er lernt das Lateinische bis zu völliger Sicherheit; er studirt das Griechische, um die lateinische Uebersetzung der Evangelien mit dem Originale vergleichen zu können; er denkt sich in die schwierigsten Glaubenslehren hinein und ist durch die Belehrungen, welche seine Bischöfe ihm geben können, schwer zu befriedigen; er läßt sich bei Tische Geschichtsbücher oder Augustins Werk vom Gottesstaate vorlesen, und wenn er, wie öfter geschieht, des Nachts nicht schlafen kann, übt er seine gewaltige Rechte, die besser an die Führung des Schwertes gewöhnt ist, in schönen Schriftzügen.*) Aber während er Gelehrte in immer größerer Zahl um sich versammelt, scheint ihn doch das Gefühl der Nichtbefriedigung zu quälen, und in seiner Ungeduld äußert er das Verlangen, zwölf Lehrmeister wie St. Augustin und St. Hieronymus zu besitzen, was den erstaunten Alcuin zu der Bemerkung veranlaßt: der Schöpfer Himmels und der Erden hat solcher Männer nur zwei gehabt, und du willst deren zwölf! Dabei ist er doch sehr fern von Pedanterie: während er mit den alten Sprachen sich beschäftigt, hat er ein warmes Herz für die Sprache und die Heldengesänge seines Volkes, sucht er jener grammatische Bestimmtheit zu geben, diesen ein Fortwirken auch in der Zukunft zu sichern; alles einzelne, auch das Kleinste, bezieht er auf das Ganze, bringt er in Zusammenhang mit seinen großen Zwecken; auch dient dasjenige, was er zunächst nur für sein persönliches Bedürfniß zu suchen scheint, mittelbar stets dem weiten Kreise, der von ihm so mächtige Anregungen empfängt, ja ge-

*) Daß die Worte Einhards (Vita c. 25): Tentabat et scribere nicht von elementaren Uebungen im Schreiben, sondern von Versuchen in der Kalligraphie, wie sie in den Klöstern üblich, zu verstehen sind, hat Ampère III. 367 wahrscheinlich zu machen gesucht. Es ist auch wahrscheinlich, daß Karl in der schola palatina, die unter Pipin wieder zu einigem Gedeihen gekommen war, unterwiesen worden. Ozanam 526 f.

rade, weil er selbst ein so unstillbares Verlangen nach Bildung hat, ist sein bildender Einfluß auf die ihn umgebende Welt so groß und so erfreulich. (Wie sorgfältig Karl in der Erziehung seiner zahlreichen Kinder war, bezeugt Einhard.)

Aber er brauchte Werkzeuge in großer Anzahl, und darum erstrebte er nun auch mit ganz besonderem Eifer Heranbildung eines für das große Werk geschickten Klerus, damit die Kirche wieder in vollem Maße die Lehrerin der Völker würde. Man verkennt ihn aber, wenn man sein Verhältnis zur Kirche als eine nach individuellen Ansichten eingreifende Herrschaft faßt. Er hat vielmehr tiefen Respect vor den kirchlichen Ueberlieferungen, und in allen seinen Capitularien, die sich auf kirchliche Dinge beziehen, verlangt er eigentlich doch nur Anwendung der bewährten Grundsätze und Ordnungen auf vorliegende Bedürfnisse. Mag er die Unwissenheit der Geistlichen strafen oder Jagd und Waffenführung ihnen untersagen, mag er die Immunität der Kirchengüter und der Kirchendiener bestätigen oder die hierarchische Gliederung und die Regelmäßigkeit der Wahlen herzustellen suchen, mag er die Bischöfe an ihre heiligen Pflichten gegen die ihnen anvertrauten Heerden, oder diese an die Nothwendigkeit des Gehorsams gegen jene erinnern, überall steht er auf alten Fundamenten; und wie er sich schon in einem Capitulare vom Jahr 769 als devotus Ecclesiae defensor atque adjutor in omnibus apostolicae sedis genannt hat, so ist er allezeit, auch im Glanze des Kaiserthums, zunächst darauf bedacht, der Kirche zurechtzuhelfen und sie zu Lösung ihrer erhabenen Aufgaben mehr und mehr in den Stand zu setzen. Und so ist auch sein Verhältnis zu den Päpsten, die in weltlichen Dingen so vielfach abhängig sind von seiner Macht, in kirchlicher Beziehung sehr weit von byzantinischer Praxis entfernt. Das steht fest, daß kaum jemals Staat und Kirche, jener als Vertreter des zu neuen Entwickelungen aufstrebenden Germanenthums, diese als Bewahrerin römischer Traditionen und Institute, in einem so glücklichen und wechselsweise förderlichen Verhältnisse zu einander gestanden haben, als unter ihm.

Allein je aufrichtiger sein Streben war, desto energischer drängte er nun den Klerus, seine Pflicht zu thun, desto beharrlicher arbeitete er, diesen durch entsprechenden Unterricht mit der erforderlichen Bildung zu versorgen, und er sah es dann freilich auch als sein Recht an, die Widerstrebenden und Böswilligen das volle Gewicht seines Ernstes empfinden zu lassen. Denn es handelte sich für ihn ja darum, daß Bildung in alle Kreise des Volkes hineingetragen würde. Darin aber haben wir sein größtes Verdienst zu erkennen, und es erscheint seine Thätigkeit in dieser Beziehung um so bewundernswürdiger, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß lange Jahrhunderte nach ihm weder Trieb noch Kraft gehabt, die hohen Gedanken, die er zu verwirklichen strebte, wieder aufzunehmen und fortzuführen. Karl wollte in der That Bildung für alles Volk — und durch die Kirche. Dies ergiebt sich schon aus der bekannten Erzählung des Mönchs von St. Gallen über das Auftreten des Herrschers in der Schule des Irländers Clemens, in welcher neben den Söhnen der edlen Geschlechter auch ärmere Knaben vereinigt waren, die er bei der angestellten Prüfung als die Tüchtigeren erfand. *) Aber es giebt für sein Streben noch ganz andere Beweise. Wir wissen ja, daß er die in den Klöstern und an den Bischofssitzen zu errichtenden Schulen auch für solche berechnete, die weder Mönche noch Priester werden, sondern in das Leben der Welt eintreten wollten, daß er allen Priestern, Eltern und Pathen die Pflicht auferlegte, für Unterweisung der Kinder im Glauben und im Gebet des Herrn zu sorgen, daß er für den religiösen Volksunterricht auch den Gebrauch der Muttersprache als wünschenswerth bezeichnete und mancherlei Veranstaltungen traf, um Predigt und Kinderlehre durch solchen Gebrauch wirksam zu machen, daß endlich im Jahr 813 die zu gleicher Zeit in Mainz, Rheims und Tours gehaltenen Concile für Benutzung der Landessprachen zur

*) Es ist kein Grund, diese Erzählung (Pertz Scriptt. II. 731) für eine Fabel zu halten, wie es öfter geschehen ist. Vgl. Ozanam 511 f.

religiösen Volksbildung sich erklärten, *) wie denn auch aus dieser oder der zunächst folgenden Zeit die erste sogenannte Katechese in deutscher Sprache stammt, die zehn Gebote, das apostolische und athanasianische Bekenntnis, das Vaterunser mit Erklärung, die Todsünden und eine Absagung des Teufels enthaltend. War die eingeleitete Benutzung der Landessprachen auch noch eine sehr beschränkte — nach den Beschlüssen von Rheims dachte man zunächst nur an die Belehrung über den katholischen Glauben, über Auferstehung und jüngstes Gericht, über die ewige Seligkeit der Guten und die ewige Verdammnis der Bösen —, so war doch ein Princip anerkannt, das die wohltätigsten Consequenzen haben konnte, und sicher hat auch hierzu der Kaiser die Anregung gegeben; er konnte nicht würdiger sein großes Werk krönen.

Indem er aber so die Massen des Volks im Auge hatte, lag es ihm doch stets wieder am Herzen, im engeren Kreise gelehrte Bildung auch durch classische Studien zu begründen. Im Gegensatze zu dem, was Gregor der Große ausgesprochen hatte, daß die geoffenbarte Wahrheit nicht an die Regeln Donats gebunden werden dürfe, erstrebte Karl eine Restauration der classischen Latinität und, besonders mit Rücksicht auf die Gewinnung eines richtigen Schriftverständnisses, Einrichtung auch griechischer Studien, und mit so lebendiger persönlicher Theilnahme, daß wohlthätige Einwirkungen auf seine Umgebungen nicht ausbleiben konnten. Es war in ihm überhaupt ein feiner Sinn für schöne Form, der ihn auch zu offener Anerkennung der aus dem Alterthum erhaltenen Reste der bildenden Kunst anleitete (vgl. Kinkel, Geschichte der bildenden Künste bei den christlichen Völkern, 156 f., 233 f.).

Da legt es sich nahe, im allgemeinen zu betrachten, wie Karl wirkte. Hier ist nun vor allem seiner Bemühungen zu gedenken, von allen Seiten tüchtige Männer um sich zu versammeln. Ozanam hat nicht unrecht, wenn er sagt: Toutes les provinces de l'Occident concoururent au grand ouvrage des écoles carlovingiennes.

Die ersten Gehülfen für sein Werk gab ihm Italien, wo fort und fort Reste antiker Wissenschaft sich erhalten hatten, und selbst griechische Sprache und Literatur (namentlich durch die vor den Ikonoklasten geflüchteten byzantinischen Mönche) bekannt geblieben waren. Rom hatte seine Schulen, und als Karl 774 zum ersten Male in die Stadt der Cäsaren und der Päpste einzog, drängten sich auch zahlreiche Schüler in seine Begleitung. So oft er seitdem Rom besuchte, nahm er Lehrmeister von dort für seine Völker mit. **) Aus Pavia hatte er, gewißermaßen als einen Bestandtheil der longobardischen Beute, Petrus von Pisa und Paulus Diaconus erhalten. Jener, schon bejahrt, lehrte im königlichen Palaste Grammatik (mit Erklärung lateinischer Dichter), dieser war mit dem Griechischen bekannt und unterwies in dieser Sprache selbst Karls Tochter, Rotrudis, welche Gemahlin des byzantinischen Autokrators werden sollte. ***) Aus Spanien, wo die Schulen der christlichen Bevölkerung auch unter maurischer Herrschaft sich erhielten, kamen wenigstens mächtige Anregungen durch den dort erhobenen adoptianischen Streit, der den um Karl versammelten Gelehrten Gelegenheit zu scharfsinnigen Erörterungen gab; aber vielleicht stammte auch der Bischof Theodulf von Or-

*) Fauriel Hist. de la poésie provençale (Paris 1846) T. I. 234 ff., wo noch besonders hervorgehoben wird, daß in Rheims entschiedener als selbst in Mainz die Anwendung der Landessprache verlangt worden, in der Weise, daß ebensowohl für die Bedürfnisse der Franken als der die lingua Romana rustica Redenden gesorgt worden sei. Vgl. Barbazan Fabliaux et contes des poëtes français des XI, XII, XIII, XIV, et XVe siècles (N. ed. par Méon, Par. 1808) T. I. 6 f.

**) Chron. Engolismense a. 787: Et dominus rex Carolus iterum a Roma artis grammaticae et computatoriae magistros secum adduxit in Franciam et ubique studium literarum expandere jussit. Vgl. Gregorovius, Gesch. der Stadt Rom II.

***) Ueber Paulus Diaconus vgl. Giesebrecht, de literarum studiis apud Italos primis medii aevi saeculis 8—10, 25—27 und Cramer, de Graecis medii aevi studiis I. 28 f., II. 19 f. S. auch Weizsäcker in Herzogs RE. XI. 222 ff.

leans (s. u.) aus Spanien, der nach andern freilich ein Longobarde war. Irland, die Insel der Heiligen, seit längerer Zeit eine Pflegestätte der Wissenschaften, sandte Clemens und Dungal und andere Gelehrte, deren Anspruchslosigkeit ebenso groß war als ihr Wissen. *) Aus dem Lande der Angelsachsen erhielt Karl bereits 782 den trefflichen Alcuin (s. d. Art.), der wieder andere des gleichen Stammes nachzog. Diejenigen nun, welche Karl theils aus der Fremde herbeirief, theils aus den eigenen Landen um sich sammelte (Einhard, Dietwulf, Rikulf, Angilbert, Arno u. a.), bildeten, natürlich unter mancherlei Wechseln, jenen Kreis, den man wohl die Akademie Karls des Großen genannt hat. Man weiß, daß Karl in dieser gelehrten Vereinigung sich gern den Namen David (oder auch Salomo) gefallen ließ und in seiner Wißbegierde nicht selten sehr verfängliche Fragen stellte, aber auch wieder sehr ernste Dinge zur Berathung brachte. An eine Akademie in modernem Sinne ist freilich nicht zu denken; doch dürfte Oebeke (De Academia Caroli Magni, Aachener Programm von 1847) gegen Lorentz recht haben, wenn er eine festere Vereinigung der an Karls Hofe versammelten Gelehrten annimmt. Denn in der That konnten Männer aus so verschiedenen Ländern das lebhafte Bedürfnis haben, im Gedränge der Diener und Krieger ihres großen Gönners sich enger zusammenzuschließen, wie denn auch die Aufgaben, die dieser ihnen stellte, von selbst eine gemeinschaftliche Thätigkeit herbeiführen mußten; außerdem tritt die Beziehung auf die platonische Akademie ausdrücklich hervor. **) Ob auch das Beispiel der Chalifen jener Zeit irgendwie anregend gewirkt habe, lassen wir dahin gestellt; aber darauf möchten wir noch aufmerksam machen, daß in den letzten Jahrhunderten vor Karl eine bis zur Geheimnißkrämerei gehende Abschließung der Gelehrten von der übrigen Welt, mit mancherlei selsamen Beziehungen für die eingeweihten, sehr gewöhnlich war. Gewiß konnte selbst Karl, wie entschieden er auch dem Leben zugewandt war, solche pedantische Traditionen nicht ohne weiteres beseitigen.

Mit welcher Consequenz Karl vorwärts strebte, läßt sich am besten aus seinen auf Bildung des Klerus und des Volks gerichteten Anordnungen erkennen. Gleich nach seiner ersten Anwesenheit in Rom, noch voll von den dort gewonnenen Anschauungen, schrieb er an Lullus, des Bonifacius Nachfolger auf dem Stuhle von Mainz († 786), einen Brief, worin er sich beklagte, daß er so wenig Sorge trage für die Bildung seines Klerus, während er durch freundlichen Rath und ernsten Tadel oder auch durch äußere Unterstützung zu wissenschaftlichen Studien anregen könne, für welche in seinem weiten Sprengel eine hinreichend große Anzahl von Befähigten würde zu finden sein. Um dieselbe Zeit erhielt Paulus Diaconus den Auftrag, „aus dem weiten Garten der Schriften der Väter Blumen auszulesen und das Passende in einen Kranz (das berühmte Homiliarium) zu winden.“ ***) Von großer Wichtigkeit war der nach der dritten

*) Noch unter Karl dem Kahlen konnte der Mönch Hericus schreiben (Acta SS. Jul. T. VII. 322): Quid Hiberniam memorem, contempto pelagi discrimine paene totam cum grege philosophorum ad littora nostra migrantem?

**) Alcuin cap. 71: Nec fastidiosa segnities legentium benevolentiae magistri juste deputari debet, si plurimis inclitum vestrae intentionis studium sequentibus forsan Athenae nova perficeretur (?) in Francia, imo multo excellentior, quia haec Christi Domini nobilitata magisterio omnem Academicae exercitationis superat sapientiam. Illa tantummodo Platonicis erudita disciplinis septenis informata claruit artibus; haec etiam insuper septiformi Sancti spiritus plenitudine ditata omnem saecularis sapientiae excellit dignitatem.

***) Das Homiliarium, spätestens 784 bestätigt und eingeführt, gab Homilien der Kirchenväter zur Lesung für den Kreislauf des Jahres. Vgl. Ranke, zur Geschichte des Homiliariums Karls des Großen, in den theol. Studien und Kritiken 1855, 2, 387 ff. Hieher gehören auch die damals entstandenen Lectionarien, Verzeichnisse biblischer Lesestücke für den Gottesdienst das Kirchenjahr hindurch. Vgl. Piper, Karls des Großen Kalendarium und Ostertafel. Berlin 1858.

Romreise (787) zunächst an den Abt Baugulf von Fulda, durch diesen aber an die Bischöfe und Aebte überhaupt gerichtete Erlaß, worin derselbe aufgefordert wurde, neben der Sorge für eine würdige und fromme Führung des Lebens das Studium der Wissenschaften sich zur Aufgabe zu machen und in diesen alle zu unterweisen, denen dazu, in verschiedenen Graden, Fähigkeit verliehen worden. Es war dabei Bezug genommen auf die Thatsache, daß die aus Klöstern ihm zugekommenen Schreiben zwar von trefflicher Gesinnung, aber von ungebildeter Sprache gewesen und so auch jene zu unvollkommenem Ausdruck gebracht; da sei zu befürchten, daß selbst Erklärung und Verständnis der hl. Schrift darunter leide, und gerade die Rücksicht auf diese müße zu um so größerem Fleiß antreiben; man solle also Männer auslesen, welche geschickt wären zu lernen und das Verlangen empfänden, andere zu unterrichten. „Denn wir wünschen, daß ihr, wie es Streitern der Kirche geziemt, inwendig fromm, nach außen gelehrt seid und die Keuschheit eines heiligen Lebens mit guter Sprachkenntnis vereinigt, damit jedermann, der euch nahe tritt aus Liebe zu Gott und um die Heiligkeit eurer Sitten anzuschauen, zu derselben Zeit, wo er durch euern Geist erbaut wird, auch erleuchtet werde durch eure Weisheit, ob er sie nun aus euren Unterweisungen oder aus euren heiligen Gesängen erkennt, und fröhlich heimkehre mit Dank gegen den allmächtigen Herrn." Im J. 789 folgte die Aufforderung an den Klerus, in Klöstern und an Bischofsitzen Schulen einzurichten, nicht allein für die Kinder der Unfreien (aus denen damals noch oft Mönche und niedere Kleriker hervorgiengen), sondern auch für die Freien (die lieber die Waffen führten), und zwar für den Unterricht im Lesen, Singen, Rechnen und in der Grammatik, wobei mit besonderem Nachdruck auf das Lesen correcter Schrifttexte gedrungen wurde. Auf wissenschaftliche Vorbildung der Kleriker bezogen sich dann manche einzelne Anordnungen. Es sollte keiner Priester werden, der nicht in besonderer Prüfung darüber sich ausgewiesen hätte, daß er im Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen die nöthigen Kenntnisse besitze und die geistlichen Wissenschaften inne habe. *) Eine wahrscheinlich im J. 804 erlassene Verordnung verlangte namentlich, daß der Priester mit der hl. Schrift bekannt sei, den Glauben an die Dreieinigkeit habe und andere lehre, die Psalmen verstehe, das Glaubensbekenntnis und das Taufformular, das Pönitentialbuch und die ganze Bußordnung richtig zu behandeln wisse ꝛc. Es war ganz folgerichtig, daß die Landpfarrer verpflichtet wurden, abwechselnd vor den Bischöfen zu erscheinen und bei diesen über Amtsführung, neue Verordnungen ꝛc. Belehrung zu holen. Ebenso verstand es sich von selbst, daß Karl von den Bischöfen darüber sich Bericht erstatten ließ, wie sie die Priester und das Volk unterwiesen und die Kinderlehre behandelt. Die Synodalbeschlüsse des J. 813 erscheinen als würdiger Abschluß dieser Thätigkeit des Kaisers.

Sehen wir nun, was Karl erreichte. Es ist bekannt, daß, seinen Anregungen entsprechend, eine große Anzahl von Schulen eröffnet oder wiederhergestellt wurde. Da kommt zuerst die Hofschule (schola palatina) in Betracht. Eine solche hatte zwar auch schon im Zeitalter der Merowinger bestanden und die Söhne der edelsten Geschlechter, Romanen wie Franken, für die höhern Berufsthätigkeiten herangebildet; aber erst jetzt gewann die Hofschule in vollem Maße die Bedeutung, welche ihr schon nach der ursprünglichen Einrichtung bestimmt schien. Sie wurde Musteranstalt für die übrigen Schulen des Reichs. Die Nachrichten über dieselben sind freilich sehr zerstreut, lassen aber doch über ihre Einrichtung ziemlich befriedigende Aufschlüsse gewinnen. Der Unterricht war theils geistlich, theils weltlich und gab dort, nach Alcuins Ausdrücken, ecclesiasticae soliditatis sapientiam, hier saecularem litteraturam, die letztere aber umfaßte

*) Beim Schreiben war wohl an das Abschreiben von Büchern und an die Abfassung von Briefen und Documenten gedacht, beim Rechnen auch an die Berechnung des Eintritts der Feste. Zu den geistlichen Wissenschaften gehörte auch Kenntnis der Synodalbecrete, des Liber pastoralis, des Homiliarium.

das Trivium und Quadrivium (septiplicis sapientiae decus nach Alcuin). Wenn Daniel in seiner Schrift: Classische Studien in der christlichen Gesellschaft (deutsch von Gaißer 1855 S. 66 ff.) recht hat, läßt sich aus Alcuins Schriften ziemlich leicht noch der vollständige Lehrplan der schola palatina herausfinden, — was genauer in anderem Zusammenhange wird zu behandeln sein. Gewiß sollten nun in dieser Anstalt diejenigen gebildet werden, denen die wichtigeren Aemter im Staate und in der Kirche übertragen werden könnten, und die öfter erwähnten pueri palatini (auch wohl filii catholicae fidei in Palatio) waren eben deshalb gewiß für Karl Gegenstand reger Aufmerksamkeit und Theilnahme.*) Einer der ersten Lehrer der Hofschule scheint Petrus von Pisa gewesen zu sein; auch die oben berührte Geschichte von dem Irländer Clemens läßt sich am besten auf diese Anstalt beziehen.

Unter den Klosterschulen war jedenfalls die zu Tours unter Alcuins Leitung sich entwickelnde von hervorragendster Bedeutung, obwohl der treffliche Mann bei Vergleichung derselben mit der Hofschule sehr bescheiden sich ausgedrückt hat.**) Von ihr aus begründete sich die Schule des Vedastus, Klosters in Arras, welche wieder der Klosterschule zu St. Amand bei Dornik (monasterium Elnonense) seinen Ursprung gab. Unter dem Einflusse Alcuins schufen ähnliche Anstalten der Erzbischof Leidrad von Lyon und Angelone von Luxeu (monasterium Luxoviense). Im Zusammenhange mit Tours erscheint auch Fulda***) (Hüllmann, Städtewesen des Mittelalters IV. 307 f.). Eine Reihe blühender Klosterschulen scheint es im Sprengel von Orleans gegeben zu haben. In Eichstädt soll schon unter dem ersten Bischofe dieser Diöcese, Wilibald 745—781), eine Klosterschule vorhanden gewesen sein. (Sax, Gesch. des Hochstifts und der Stadt Eichstädt 13.) Die Klosterschule in Fontenelle, die zu besonderer Bedeutung im elften Jahrhunderte gelangte, bestand bereits 787. St. Gallen bewahrte seinen Ruhm noch lange. Daß diese Schulen auf Anlegung von Bibliotheken bedacht waren, davon finden sich mannigfache Spuren.†) Auch an den Bischofssitzen erhoben sich überall Schulen, da Karl gerade auf die Häupter der Kirche stets wieder kräftig einwirken konnte. In Metz hatte vielleicht schon Chrodegang eine Schule. Ueber die Einrichtungen in Lyon konnte der Erzbischof Leidrad folgendes an den Kaiser schreiben (Launoius c. 7): Habeo scholas cantorum, ex quibus plerique ita sunt eruditi, ut alios etiam erudire possint. Praeter haec vero habeo scholas lectorum, non solum qui officiorum lectionibus exercentur, sed etiam in divinorum librorum meditatione spiritualis intelligentiae fructus consequuntur, de quibus nonnulli de libro Evangeliorum sensum spiritualem ex parte adipisci possunt, plerique vero librum Prophetarum secundum spiritualem intelligentiam adepti sunt. Similiter libros Salomonis vel libros Psalmorum atque etiam Job. In libris quoque conscribendis in eadem ecclesia, in quantum potui, elaboravi. Ob die Nachricht Grund hat, daß in Osnabrück auch griechischer Unterricht ertheilt worden (Laun. c. 9), müßen wir dahingestellt sein lassen.

Für Pflege des Kirchengesangs, der in allen diesen Schulen, über deren ganze Einrichtung an einem andern Orte zu sprechen sein wird, fleißig getrieben wurde, da

*) Vgl. Oebeke 22 f., der in ihnen freilich die Mitglieder der Akademie erkennt, wohl nur deshalb, weil jenen Zöglingen die mitgetheilten spitzfindigen Fragen niemand hätte stellen dürfen, — während doch der ganze Unterricht jener Zeit den Charakter des Künstlichen und Spitzfindigen hatte.

**) Ep. 15: Ego itaque parum proficiens cum Turonica quotidie pugno rusticitate; vestra vero auctoritas palatinos erudiat pueros, ut eloquentissime proferant, quicquid vestri sensus lucidissima dictaverit eloquentia. Alcuin hat übrigens zu Zeiten wohl auch auf die Hofschule directen Einfluß ausgeübt.

***) Ueber die Verbindung des Hrabanus Maurus mit Alcuin s. den dem ersteren gewidmeten Artikel.

†) S. z. B. für Fulda Kunstmann Hrab. Magnentius Maurus 34 f.

Karl, wie schon sein Vater, auf guten Kirchengesang mit großem Eifer hielt, waren besondere Singschulen in Metz und Soissons eingerichtet (s. bes. Ideler I. 236 ff., II. Beil. Nr. LXXV—LXXVII; vgl. auch den Art. Gesang Bd. II. 763 f.). Das für Karl auf Veranstaltung des Papstes Hadrian geschriebene Antiphonar, eines der ehrwürdigsten Denkmäler jener Zeit, befindet sich noch in der Bibliothek des Stifts St. Gallen und ist von dem Jesuiten Lambilotte unter dem Titel: Antiphonaire de St. Grégoire (Brux. 1851) mit reichhaltigen Erläuterungen herausgegeben worden.

Daß man auf dem besten Wege war, ein eigentliches Volksschulwesen zu begründen, zeigt die berühmte Verordnung des Bischofs Theodulf von Orleans († 821) an die Pfarrer seiner Diöcese, daß sie überall (per villas et vicos) Schulen halten und die ihnen Zugeführten mit Liebe aufnehmen und unterweisen, aber keinen Lohn fordern, sondern nur freiwillige Gaben der Dankbarkeit annehmen sollten (Heppe 11). Es ist anzunehmen, daß auch andere Bischöfe in diesem Geiste gehandelt haben.

Wie erfreulich der Aufschwung war, den die classischen Studien durch Karl den Großen erhielten, die dann durch das ganze neunte Jahrhundert ihren Einfluß behaupteten, braucht hier nur angedeutet zu werden (s. bes. Bähr in dem oben angeführten Werke). Es lag in der ganzen bisherigen Bildungsweise, daß die lateinischen Dichter mit Vorliebe gelesen wurden und unter ihnen wieder Virgil die höchste Verehrung sich gewidmet sah. Alcuin war in seiner Jugend ein leidenschaftlicher Bewunderer dieses Dichters gewesen und suchte dafür im Alter wohl gar die Bewunderung anderer zu mäßigen; aber sein Zögling Sigulf las den Klosterschülern von Tours die Werke Virgils im verborgenen. Wie aber auch die lateinischen Prosaiker bildend wirkten, zeigt Einhards Vita Caroli, die bekanntlich nach Suetons Vorbilde geschrieben ist. Das Studium des Griechischen war in Karls Zeitalter sicherlich noch ein sehr beschränktes;*) aber Einhard und Paulus Diaconus waren mit dieser Sprache bekannt, und auch sonst ist nicht gerade Mangel an Spuren, daß griechische Studien in jener Zeit wieder aufgenommen worden. Was unter Karl dem Kahlen sich entwickelte, dazu hatte doch Karl der Große den Samen ausgestreut.

Auf der andern Seite werden wir auch das Hervortreten der ersten umfassenderen Werke unserer Literatur in gewisser Beziehung auf Karl den Großen zurückführen dürfen. Die von ihm veranstaltete Sammlung alter Heldenlieder ist leider verloren gegangen; aber der Heliand und Otfrieds Krist hängen doch auch mit Karls Sorge für seines Volkes Sprache und seinem eifrigen Bemühen um richtige Aufklärung und Benutzung der hl. Schrift im Unterrichte eng zusammen. Daß aus den Landschaften, die in einem fast dreißigjährigen Kriege Karls Hand so schwer empfunden, aber auch zugleich seine wunderbar organisirende Kraft erfahren hatten, ein Gedicht wie der Heliand hervortreten konnte, ist in jedem Falle ein sehr beredtes Zeugnis für den großen Herrscher; das Selbstgefühl aber, in welchem Otfried geschrieben hat, der Stolz des christlichen Franken gegenüber den Griechen und Römern, hatte doch auch erst durch Karls unvergleichliche Thaten und Schöpfungen lebendig werden können. Indem wir aber so seinen Einfluß auf die deutschen Kernstämme mit Theilnahme betrachten, beruhigen wir uns leichter bei der Wahrnehmung, daß seine Einwirkungen auf die Romanen im Süden Frankreichs nur sehr geringe gewesen sind (Fauriel I. 240 f.). Der Norden Frankreichs hat sein Gedächtnis viel treuer bewahrt, und wie eine spätere Zeit dasselbe in stattlichen Epopöen erneuert hat, so ist gerade auch hier die Erinnerung an das großartige Wirken Karls für Bildung seiner Völker durch Religion und Wissenschaft auf eigenthümliche Weise in der Annahme zum Ausdruck gekommen, daß er der Stifter der

*) Auch der Katalog der Bibliothek von York in Alcuins Gedicht de pontificibus et sanctis ecclesiae Eboracensis (s. Heeren, Gesch. des Studiums der griechischen und römischen Literatur I. 112) enthält nirgends sicher eine griechische Schrift. Vgl. Lucian Müller im Philologus XV. 3. 478.

Universität Paris gewesen sei, oder auch, daß man in der Schola Palatina die Anfänge der berühmten Hochschule zu erkennen habe.

Darüber täuschte sich der große Mann gewiß selbst nicht, daß er es überall erst zu Anfängen gebracht habe und daß eine seltene Gunst der Verhältnisse dazu gehören werde, um das Begonnene in echter Weise zur Entwickelung zu bringen. Aber daß sein Werk nicht ganz in seinem Geiste, noch weniger mit seiner Kraft fortgeführt worden ist, das mindert seinen Ruhm nicht, kann die Bewunderung nicht beschränken, mit welcher wir zu seinem Bilde aufschauen. **H. Kämmel.**

Karten, s. Landkarten.

Kartenzeichnen, s. Geographie.

Katechese. Mit diesem Ausdrucke ist eine Thätigkeit bezeichnet, welche ihre Stätte von Anbeginn auf dem Gebiete der Kirche gehabt und im Laufe der Zeit eine unterschiedliche, aber für die Unterweisung bedeutsame Ausgestaltung erhalten hat und wenn auch in zarter Farbe, so ist sie doch mit demselben in treffendster Bestimmtheit vorgeführt. Denn wie bei dem Zusammentreten der einzelnen mündigen Glieder einer christlichen Gemeinde zur Versammlung die Erfahrung, welche das neugefundene Glaubensleben machen ließ, Anlaß und Gegenstand bringen mußte zu einer Aussprache gegen die Personen, welche auf ein und derselben Stufe des geförderten christlichen Lebens standen, um von allen Puncten der Behausung Gottes im Geiste aus sich weiter zu erbauen, zu einem ὁμιλεῖν werden mußte: so konnte das Anliegen für die Gemeinde, als sie ihre Fortpflanzung und Erweiterung nicht mehr bloß unter dem persönlichen Eindrucke apostolischer Verkündiger zu hoffen hatte, nicht ausbleiben, die zum Anschlusse Geneigten und ihr sich Anbietenden in eine zweckmäßige Behandlung zu nehmen, um sie für das Gemeinleben in förmlicher Weise zuzubereiten. Der Inbegriff aller dieser Bemühungen war die Katechese.

Mögen die neben der christlichen Kirche damals bestehenden religiösen Lebensgemeinschaften ihre Neophyten vielleicht anders angefaßt haben, wenn sie sich dieselben anzugesellen beflißen: die christliche Kirche hat in ihrem geordneten Beisammensein außer dem Sacramente, vermittelst dessen sie sich der vollzogenen Gemeinschaft mit des Herrn Person freut, immer nur das Wort, durch das sie ihr Leben andern, sei es liturgisch sei es didaktisch, mittheilt oder aufschließt. Wie dasselbe nun in den Kreisen der geförderten Gemeinde — mag es das Bekenntnis sein der Gemeinde oder ein Zeugnis aus dem Leben des Einzelnen — so wohlgekannt und geübt erscheint, daß es einer weiteren Erörterung oder Begründung nicht eben bedürftig ist: so wurde es dagegen zu einer Nothwendigkeit bei der Gemeinde der Werdenden, sie vor allen Dingen zu setzen in den Besitz dieses Wortes und durch solche Hineinleitung in die Gedanken und Ausdrucksweisen der Kirche eine Gemeinschaft mit dem Geiste derselben zu veranstalten, welche auch die Zucht jedenfalls im Gefolge hat. Diese Sprache aber, in welche das geistliche Leben der Kirche sich gefaßt hat, mußte erworben werden, wenn man zur Gemeinde gehörig erscheinen wollte, die in Christo Jesu ist. In der Kirche ward es daher schon in allererster Zeit als äußerst wichtig erkannt, daß das Wort des Glaubens an die neuen Christen als ein treues und reines Echo aus der Gemeinde gebracht würde, um von denselben erfaßt, geliebt, geglaubt, gehalten &c. zu werden. Es wurde ihr deshalb ein heiliges Geschäft, eine geflissentliche Zuleitung des Wortes an die neuen Gemeindeglieder zu veranstalten mit der Absicht, sie zu befähigen, würdige Glieder der Gemeinde zu werden. Zur Bezeichnung dieser kirchlichen Lebens- und Liebesthätigkeit hatte sich das Wort κατηχεῖν dargeboten mit seiner Bedeutung, einen Nachhall (in niederen Schichten) veranlassen, wie es bereits bei heidnischen Schriftstellern in seiner allgemeineren Bedeutung von unterweisen, abgesehen von dem Gegenstande, in und an welchem es geschieht, vorkommt, im N. T. aber (Luc. 24, 14. Apg. 20, 11. 24, 26) von Unterweisung in christlichen Dingen im Gebrauch ist. In den kirchlichen Gebrauch kam der Ausdruck, nicht um einen Gegensatz

zur Zucht auszudrücken, sondern um mit demselben eine andere Mittheilungsweise, als welche in der Gemeinde der Mündigen zur Anwendung kommt, zu bezeichnen, nämlich die Mittheilungsweise, welche sich den neuen Gemeindegliedern zuwendet, um sie durch lebensvolle Uebertragung des bei ihnen gültigen Wortes sich einzuverleiben. Der Ausdruck ist hier zu dem Rechte gelangt, welches in seinem Gehalte liegt und wird nun der Wurzelstock für alle Beziehungen, welche im Gefolge der ins Werk gesetzten Katechese entstehen. Die kirchenamtlich mit ihrer Verwaltung betraute Persönlichkeit heißt der Katechet; diejenigen, welche ihrer Einwirkung untergeben sind, Katechumenen, der ganze Stand, in welchem sich diese letzteren befinden, der Katechumenat, der Inbegriff dessen, was in bestimmte kirchliche Lehrgestalt gebracht, also Gegenstand der Katechese ist, wird nachmals *), wo dasselbe zu einem förmlichen niedergeschriebenen Lehrorganismus geworden ist, Katechismus genannt und das kunstmäßig betriebene Unterrichtsgeschäft im Dienste des Katechismus, um denselben anzueignen, auszulegen und anzuwenden, erhält die Bezeichnung Katechisiren und die kunstgemäs durchgeführte Behandlung einer bestimmten katechetischen Lehraufgabe den einer Katechisation, die Wissenschaft aber, welche sowohl in Bezug auf die Geschichte als auf die Gesetze der auszuführenden katechetischen Thätigkeit schließlich erwächst, gewinnt den Namen Katechetik.

Die Katechese ist nach diesen Vorerörterungen, wenn sie auch ehedem hauptsächlich an herangewachsenen, ja selbst bejahrten Personen zu üben gewesen sein wird, wie etwa gegenwärtig in Missionsstationen, eine wesentlich pädagogische Function der Kirche, denn als Kinder und nicht als Vollwüchsige im Glauben erscheinen alle diejenigen, welche noch nöthig haben, zur Selbständigkeit in der Mitgliedschaft einer Gemeinde herangebildet zu werden. Dies weiß die Kirche durch angemessene Zuleitung des in ihr lebenden, d. h. Geltung habenden Wortes zu bewirken. Das Bekenntnis, das Taufsymbolum ist der kirchliche Ausdruck, in welchem anfänglich alle Erkenntnis der Kirche in Absicht ihres Glaubens ergebnismäßig niedergelegt und zusammengefaßt erscheint. Im Verständnis desselben, sowie in seiner Aneignung vollzieht sich im Katechumenen sein Katechumenat und er wird mit Erwerbung des Bekenntnisses mündiges und wirkliches Mitglied der Gemeinde entweder durch Dazukommen der Taufe, wie bei den Christen der ersten Zeiten und in unsern Missionen, oder, wenn diese schon, wie bei den Mitgliedern der christlichen Familien der Fall, erlangt worden ist, durch die Confirmation.

So ist die Katechese in ihrer Grundgestalt Unterweisung d. h. Unterricht mit der Absicht, den Einzelnen in die Lebensgestalt der Kirche dadurch einzuführen, daß man ihm von ihrer Anschauungsweise, Sprache, Sitte Kenntnis und Uebung verschafft. Solche Unterweisung wird einestheils nöthig haben, einzuführen in den Inhalt des Bekenntnisses sowohl von dessen geschichtsmäßiger als von dessen dialektischer Seite, andrerseits sich einzulassen auf die praktische Umbildung des subjectiven Zustandes, in welchem der Katechumene als Neophyt steht, um ihn für das Leben in der Kirche zuzubereiten. Jene Unterweisung im Inhalte des Bekenntnisses wird aber um so nöthiger, je reicher entwickelt und schärfer bestimmt das Einzelne im Bekenntnisse geworden ist, und die Bearbeitung des innern Zustandes des Katechumenen wird ein um so unabweislicheres Geschäft, je mehr der Katechumene mit Anschauungen und Gewöhnungen zum Christenthum nahet, welche diesem fremd und feindlich sind, weshalb es um so mehr darauf ankommt, sich derselben zu entledigen.

Diese der Katechese nothwendige, sowohl ins Theoretische als ins Praktische gehende Richtung hat die Kirche in ihrer unterrichtenden Thätigkeit, welche sie ihren Neulingen widmet, immer mit mehr oder weniger Energie eingehalten. Eine ins einzelne gehende Nachweisung, wie in ihren verschiedenen Perioden und Gestalten die Kirche diese wich-

*) D. h. von Luther an; vorher hat das Wort Katechismus andere Bedeutungen gehabt, nach ihm hat auch die römische Kirche sich diesen Gebrauch des Worts angeeignet. P.

tige Seite ihrer Wirksamkeit geübt hat, bleibt eine Aufgabe der Kirchengeschichte. Als Geschichte der katechetischen Thätigkeit finden wir sie zuerst behandelt von G. Arnold: Die erste Liebe. B. I, 2. II, 13. 14; von D. Greg. Langemack, Historia Catechetica. Drei Theile. Stralsund 1729. 33. 40. — M. Ph. Heinr. Schuler, Geschichte des katechetischen Religionsunterrichts unter den Protestanten von der Reformation bis 1762. Halle 1802. D. Augusti, Versuch einer historisch-kritischen Einleitung in die beiden Haupt-Katechismen der evangelischen Kirche. Elberfeld 1824. Dr. Ehrenfeuchter: Zur Geschichte des Katechismus. Göttingen 1857, Palmer u. a. Hier können wir nur in Grundzügen auf den Gang, welchen die geschichtliche Entwickelung dieser kirchlichen Unterweisung gehabt hat, hinweisen. Näheres muß in katechetischen Werken aufgesucht werden. Wenn in den, bei der obigen Erörterung des Ausdrucks Katechese gegebenen geschichtlichen Rückblicken schon die Uranfänge der katechetischen Thätigkeit in der Kirche hinreichend gezeichnet sind, so können wir hier mit derjenigen Zeit anfangen, in welcher ein Umschlag in die katechetische Thätigkeit dadurch kommt, daß die Kirche zur Anerkennung und allgemach zur Herrschaft im Staat gelangt und in Absicht ihres Weiterbestehens einer Sorge sich nicht mehr überlassen durfte. Wenn nämlich in den früheren Zeiten, in welchen noch um ihre Existenz gekämpft wurde, mit allem Fleiße und mit großer Vorsicht an der Gewinnung und Zubereitung des Nachwuchses auf erziehende und unterrichtende Weise hingearbeitet werden mußte: so schien es nunmehr solcher Anstrengung nicht weiter zu bedürfen, seit aus dem Schoße des christlichen Familienlebens die Ergänzung der Gemeinde heranwuchs. Und gewiß in dem Grade, in welchem eine Familie in das Leben der Kirche aufgenommen und von demselben durchdrungen ist, wird es auch zu hoffen sein, daß der Sprößling von dem Geiste der Zucht, der Lehre, der Bestrebung sich erfüllt sehen werde, welchen die Kirche an ihren Gliedern erkennen will. „Dadurch, daß unsere Vorfahren den Dekalogus, das apostolische Glaubensbekenntnis und das Vaterunser ihre Kinder zu Hause hersagen ließen, hat Gott in der furchtbaren Finsternis, womit die Religionslehre bisher bedeckt gewesen, als durch einen Hauskatechismus sich eine Kirche erhalten." (Brenz in der Vorrede zu Melanchthons Catechesis puerilis.) Die frommen Familien haben auf diesem Wege an einzelnen ehemals nicht wenig geleistet, wie solches auch gegenwärtig da der Fall ist, wenigstens überall sein sollte, wo der Religionsunterricht grundsätzlich von der öffentlichen Schule ausgeschlossen ist. Gleichwohl mußte man, wenn die dienstliche Thätigkeit der Kirche, welche vordem zur Erhaltung des Erkenntnis- und Bekenntnisstandes stattgefunden, allmählich zurücktrat, die Einbuße, welche das Leben der Kirche erlitt, an der einreißenden Unwissenheit, an Aber- und Unglauben sich im allgemeinen bemerklich machen. Es scheint, als ob der Kirche sowohl die Wege und Organe, um lehrend auf die Familienglieder einzugreifen, bei dem Mangel an Schulen gefehlt, oder als ob sie es absichtlich den Einzelnen überlassen habe, sich an dem entweder genügen zu lassen, was sie liturgisch und asketisch in fremder Sprache ihnen anbot, oder es mit Bestimmtheit selbst bei ihr zu suchen. Nur sehr wenige Spuren von solcher Thätigkeit haben sich erhalten. — Stand es so mit der geistlichen Pflege der Jugend der edlen Stände, so war die des gemeinen Mannes, der in Unfreiheit lebte, sich völlig selbst überlassen. Die höhere Geistlichkeit fand aber neben ihren weltlichen Geschäften keine Zeit zum Unterricht und die niedere war zu roh. Was die Bettelmönche in einzelnen Gegenden Katechetisches gemacht, ist nicht von Belang gewesen. Der Lern- und Erkenntnistrieb, der indes nie aus den lebendigen Gliedern der Kirche zu schwinden pflegt, brach auch in den Zeiten, in welchen die berufenen Organe der Kirche ihrer Pflicht nicht nachkamen, aus dem Schoße von Familien wieder hervor, welche von lebendigerem Christenthume erfaßt waren; so entsteht bei den Waldensern, Hussiten ꝛc. ein sicher erkennbarer Zug zur Unterweisung, eine ernstliche Beflissenheit der älteren Schichten, ihre Glaubenssätze an die Jugend auf dem Wege des Unterrichts gelangen zu lassen. Aus den „Brüdern vom gemeinsamen Leben" (s. den Art. Hieronymianer), welche dem Leben des Volkes nahe blieben, bildete sich in der Uebergangsperiode vom

Mittelalter zur Reformation eine Genossenschaft hervor, die ein Geschäft daraus machte, auch im Christenthume Unterricht zu ertheilen, insonderheit an jüngere Leute aus den ärmeren Classen. (Vergl. Joh. Mathesius Historien ꝛc. VI. Predigt. Geffcken, Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts.)

Wenn die Reformation Bedeutung und Bestand, Segen und Zukunft gewinnen sollte, durfte sie sich weder auf Wissenschaftspflege noch auf die Predigt allein verlassen, sie mußte das Werkzeug, das in der Katechese sich anbot, in Gebrauch und Cultur nehmen. — M. G. Veesenmeyer, Literarisch-bibliographische Nachrichten von einigen evangelischen katechetischen Schriften und Katechismen vor und nach Luthers Katechismus. Ulm 1830; J. Hartmann, Aelteste katechetische Denkmale der evangelischen Kirche ꝛc. Stuttgart 1844; Palmer an s. O.; K. F. Th. Schneider, D. Martin Luthers kleiner Katechismus, Berlin 1853, Einleitung — enthalten das Nähere.

Ein neues Leben kommt in die christliche Unterweisung der Jugend mit der Reformation, das von gerecht urtheilenden Männern der katholischen Kirche, welche Geschichte verstehen, wie von dem ehrwürdigen Hirscher, als ein Aufschwung bezeichnet wird. Hat Luther in Schreibung von Katechismen auch nicht zuerst Katechese getrieben, so hat er doch wie kein andrer vor ihm ihren Werth erkannt und auf ihre Uebung hingearbeitet. Apud nos coguntur pastores et ministri Ecclesiarum publice instituere et audire pueritiam. Et haec cerimonia optimos fructus parit. Mel. in Apol. ad Art. VIII. p. 212. Hat Luther auch nicht den ersten Katechismus in der evangelischen Kirche verfaßt, sondern kann Brentz oder Althammer oder Lachmann die Ehre belassen werden, ein Buch geschrieben zu haben, das die katechetische Unterweisung leiten konnte: so wird doch Luther'n der Ruhm verbleiben, nicht bloß die allerersten Versuche (1520) gemacht, das Anliegen der Katechese von Anbeginn auf dem Herzen getragen, die Anregung zur Anfertigung derartiger Bücher wiederholentlich gegeben, sondern auch schließlich in der Herausgabe seiner beiden bekannten Katechismen das Ei als ein Columbus auf seine Spitze gestellt und ein Werk von solcher Bedeutung geliefert zu haben, durch das für ein katechetisches Bestreben in seiner Kirche Luft und Leben erweckt, sowie Stoff und Form in allervortrefflichster, nämlich in einfachster Weise gegeben war.

Denn wenn in der ersten Kirche auch ein bestimmtes Absehen bei der katechetischen Thätigkeit auf die Uebermittelung des Symbolums an die Katechumenen genommen wurde, so war dabei das Feld für die Behandlung noch immer ganz unbestimmt. Konnte nämlich das Symbol auch allezeit dem Katechumenen vergegenwärtigt werden als der Gesammtausdruck von dem die Kirche erfüllenden Glauben: so fehlten doch die geschichtlich berechtigten Anbahnungspuncte, welche auf die im Glauben zu acceptirenden Thatsachen leiten, ingleichen die Andeutungen dessen, was wir in Kraft solchen Glaubens zum gemeinsamen Heile zu üben und zu brauchen haben.

Wenn die frühere Katechese sich in einem Erkenntnisinteresse am Verständnis von Ausdruck und Inhalt des Symbols zu beschäftigen hatte:*) so erweckt Luther, indem er die Thatsachen, welche in der christlichen Kirche in Kraft und Leben stehen, ins Auge nimmt, ein historisches**) und psychologisches durch die Beschäftigung mit dem Dekalog, und ein praktisches durch die Beziehung des Glaubens auf Gebet

*) Dies möchte ich, so im allgemeinen gesagt, in soferne nicht ganz zutreffend finden, als das Mittelalter gerade das Erkenntnis-Interesse zu befriedigen nicht eben bestrebt war; die symbolischen Stücke wurden gelehrt und gelernt, als benedictiones gesprochen zu werden (quia sine hac benedictione nullus poterit in coelorum regno percipere portionem, sagt eine Synode zu Forli v. J. 971). Von der Katechese der alten Kirche, z. B. bei Cyrill, ist das oben Gesagte allerdings ganz richtig. P.

**) Nur darf dies nicht so verstanden werden, als hätte Luther dem Historischen im Unterricht selbst, in der Erklärung des Katechismus ꝛc. eine bedeutende Stelle eingeräumt; Augustin hat (de catechiz. rud.) das weit mehr gethan, und der eigentliche Unterricht in biblischer Geschichte datirt sich erst aus der Spener-Francke'schen Periode. P.

und Sacrament. Der katechetische Körper des Symbolums gewinnt durch den Dekalog und die Gnadenmittel Hand und Fuß, und es ist in dieser Verbindung ein Grundriß gegeben für ein Gebäu des Glaubens, das eine Hütte bleiben, das aber auch ein Palast werden kann, darin ein Starker hauset und von wo aus in den Garten der Schrift überallhin mit Verstand einzutreten ist. Es ist möglich, daß Zehngebot, Glauben und Vaterunser auch schon vor der Reformation in den Häusern hin und her gelernt worden seien,*) aber gewiß ist, daß durch Luther diese Lehrstücke in ihrer gegenseitigen bedeutungsreichen Beziehung wieder ans Licht gebracht worden sind, von welcher eine spätere Zeit — der über andern Dingen oder Undingen der Blick für das von Luther lebensvoll Angelegte und Verbundene abhanden gekommen war — alles Verständnis bis auf die letzte Ahnung verlor, so daß ihr der Katechismus Lutheri so tief herabsinken konnte, daß sie denselben für nichts weiter mehr ansah, als einen der todten Leitfäden, in deren Ausspinnung sie sich seitdem selbst so fruchtbar gezeigt hat.

Zu den theils biblischen, theils kirchlichen Grundworten der sogenannten Hauptstücke that Luther nun seinerseits eine Erklärung. Diese Erklärung wird sofort entwerthet, wenn man sie aus dem Gesichtspuncte einer allgemeinen didaktischen Erläuterung ansieht, sie vielmehr angesehen sein will als ein Wort, aus welchem erkannt werden soll, wie die Persönlichkeit Luthers sich zu dem Text der Hauptstücke stellt. In seiner Erklärung giebt Er seine Stimme zur Sache ab, sein Votum und Zeugnis; und beides ist von diesem Zeugen von Belang. Er selbst stellt sich (nach 2 Mos. 13, 14) vor, daß Er gefragt wird: Wie lautet ꝛc. und Was ist das? und er antwortet dem entsprechend aus der Fülle seiner Schrift- und Lebenserfahrung. So setzt der Katechismus Luthers nicht mit einem abstracten Lehrbegriff, nicht mit einem Lehrstück, sondern in allererster Linie mit einer glaubenden Persönlichkeit in Berührung, welche den katechetischen Inhalt als ihr Zeugnis mittheilt und nach ihrer Erfahrung auslegt. Hiedurch verliert die katechetische Handlung sofort alle Schulmäßigkeit (Scholasticität) und wird das Lebenszeugnis eines in Kraft der Schrift und der Kirchengemeinschaft Hervorragenden und setzt jeden einzelnen in die allernächste Gedankengemeinschaft mit dem, der des Katechismus Vater selbst ist und der Kirche Reformator. — Und wie uns so Gesetz und Glaube in der Gestalt, wie sie als Güter der Kirche in Luther lebten und aus Luther sprechen, gegeben werden als Antworten auf Fragen: so ist nun ebendamit der Anlaß angeboten, zum Anschluß und in derartiger Form weiter zu gehen.

In dem Katechismus hatten die evangelischen Häuser und Gemeinden in Schule und Kirche für die in ihnen nothwendig gewordene Unterweisung den Kern, den sie nur brauchten sich entfalten zu lassen, und den maßgebenden Stern für die Form, von welcher sie sich nur brauchten leiten zu lassen zu weiteren, höheren, feineren und edleren Stufen.

Auf Grund dieser Anregungen ward in den lateinischen Schulen, welche in und nach dem Reformationszeitalter gestiftet wurden, der Katechismus Luthers, die Unterlage für eine mehr und mehr sich aufstufende, entfaltende und doctrinalwerdende Unterweisung, wofür die mannigfaltigsten Belege sprechen, wie die Catechesis von Melanchthon, Urbanus Rhegius, Lucas Lossius, Chyträus u. a. und gegen welche Fr. Helmbolds Quadraginta odae catecheticae (Mulh. 1599), welche Joachim von Burgk in Musik gesetzt hatte, nicht schützten. Wie man in unsern Zeiten auf den Gymnasien eine philosophische Propädeutik veranstalten zu müßen glaubte, so legte man es in jenen Schulen auf den oberen Stufen damals auf eine eigentliche theologische Propädeutik mittelst der Katechese an. So schreibt Urban Rhegius schon in der Vorrede zu Lucas Lossius Katechismus von 1540: Reliqui Catechismi, ut est meus et Phi-

*) In den Beichtbüchern des 15. Jahrhunderts wird er schon sehr ausführlich praktisch erklärt. P.

lippi, sunt prolixiores et interdum nonnihil altioris Theologiae admiscent quam ut promiscue tam teneris pueris prosint. Illa autem tua brevitas nemini impervia est. Später nahm aber dieser theologisirende Doctrinanismus noch mehr in den Lehrbüchern zu, das charakteristische Hauptmerkmal in Hinsicht auf die Form, das Fragen und Antworten, behielten sie jedoch bei. Ja Melanchthon und Johann Spangenberg übertrugen diese Grundform katechetischer Behandlung auch auf ihre Bibellectionen, welche sie, der erstere mit der akademischen Jugend, der andre mit geförderten Christen unterhielten, wie denn auch Lucas Lossius den Katechismus vornehmlich als Einleitung und Vorbildung für das Verständnis der heil. Schrift erklärt. — In den niederen Schulen, so weit es deren damals gab und so weit sie nach und nach entstanden, kam es zunächst nur auf die Ceremonie der Katechismusübung und auf ein reichliches Verhören des deutschen Textes an, um ihn anzueignen. Von geeigneten lehrhaftigen Männern, wie Joh. Mathesius, Joh. und Cyriak Spangenberg, wurde dann einige Auslegung dazu gethan. Allmählich mochte aber mit Ausnahme mancher Städte und Landschaften (vgl. Ehrenfeuchter a. a. O.) in dem Grade als die evangelische Kirche zu einem mehr und mehr gesicherten Rechts- und Besitzstande gelangte und theologisches Gezänk auch die bessern Kräfte hinnahm, der katechetische Eifer, durch welchen die Jugend dem Evangelio zu erhalten nicht vergeblich gestrebt wurde, nachgelassen haben und nur noch traurige Ruinen von früheren lebensvollen Veranstaltungen mochten nach dem 30jährigen Kriege, als Spener seine Wirksamkeit zu üben begann, übrig sein. Dieser lebenskundige Mann hatte in Straßburg u. a. O. erkannt, welch ein Segen enthalten sein könne in einer wohlangerichteten Katechese und zugleich, warum der Erfolg der bisherigen so kümmerlich geworden. So wird er bei seiner Stellung, Beeiferung, Einsicht und Geschicklichkeit der Regenerator der Katechese dadurch, daß er 1) der seelsorgerlichen und kirchlichen Thätigkeit des Geistlichen bestimmte Arten von Versammlungen schuf, in welchen der Katechismus nicht blos verhört, auch nicht, wie bereits vordem geschehen, im öffentlichen Gottesdienste bepredigt, sondern in katechetischer Weise verhandelt wurde, die sogenannten Katechismus-Examina; 2) dadurch, daß er den im Katechismus Lutheri dargebotenen Stoff unterrichtshalber a) disponirte (Katechismus-Tabellen), b) katechetisch entfaltete (in seiner Einfältigen Erklärung der christlichen Lehr), c) mit dieser seiner Explication bestimmte biblische Sprüche in Verbindung setzte, welche theils zum Beweisen, theils zum Bewegen dienen sollten; 3) dadurch, daß er wesentlichen Einfluß auf die Verbesserung der katechetischen Form bei der mündlichen Verhandlung gewann. Nicht bloß die Herablassung, Freundlichkeit und Geduld wird von dem Reformator der Katechese als nothwendiges sittliches Erfordernis am Katecheten immer stark betont, vielfach gefördert und vorbildend geleistet, sondern es wird in deutlicher Erkenntnis und bestimmter Weise die Frage als das unumgängliche Kunstmittel in der Handhabung katechetischen Thuns begriffen und für ihre richtige und zweckmäßige Anwendung von nun an ein Hauptimpuls gegeben. Von nun an giebt es ein erotematisches Absehen und bald genug eine Erotematik oder eine Technik der Frage. Dies hieng mit dem Pietismus auf das innigste zusammen. Mehr als von der Predigt ist für die Befestigung des frommen Lebens von Gemeinsamkeit des Gebets im Pietismus gehofft worden; aber da derselbe sich nicht verbergen konnte, daß alles geistliche Leben in Christo auf dem Grunde einer Erkenntnis Christi beruhe, diese Erkenntnis aber notorisch nicht durch die damalige Weise zu predigen geweckt werde: so mußte man nach einer andern Unterweisungsart sich umthun, als die homiletische war. Man griff bei denen, welche man nicht anzusehen brauchte als Gelehrte, welchen gut predigen ist, sondern als Kinder am Verständnis, zur Fragmethode, d. h. auf das naturgemäßeste Medium beim Zustandekommen lebensvoller Geistesgemeinschaft, und zur Conversation. Und wie sicherlich die Form des Behauptungssatzes eine nothwendige sprachliche Form für die Predigt des Evangeliums ist, so ist die des Fragesatzes die natür-

liche, wo auf dem Gebiete des Gedankenverkehrs irgend eine nachweisbare Ausgleichung zu Stande kommen, d. h. wo die Nichtwissenden oder Nichtverstehenden zum Wissen und Verstehen geleitet werden sollen.

Die Spener'sche Katechetenschule legt wohlbewußt ein Gewicht auf die Frage, weil sie ein Verständnis davon hat, was sich von Christi, ja von Sokrates, ja selbst von vieler älteren Frager Zeiten her mit diesem Handwerksgeräth im Wechselverkehr der Geister anfangen läßt. — Ist die Frage eine Zange, wer hat um ungeschickter Anwendung willen das zweckmäßige Instrument aus den tausend Werkstätten verwiesen, wo man sie gebraucht? Und die Frage ist weder Hammer noch Ambos, sondern Zange und bei einem rechten Schmiede findet man alle drei. Da es galt, den „Verstand, Nutz und Frucht des Katechismus" zu vermitteln, so mußte die Katechese wieder didaktisch werden, wie sie es im Grunde ihres ursprünglichen Wesens schon ehedem war. Spener war sich sehr wohl bewußt, wie er als Katechet nicht sowohl Priester als vielmehr Lehrer sei und schämte sich dessen nicht, als man von ihm in Dresden sagte, der Kurfürst habe anstatt eines Oberhofpredigers einen Schulmeister bekommen. Ist das Lehren (Röm. 12, 7.) eine dem Christenthum inhärirende Thätigkeit, der man nicht entrathen kann: so sind auch alle dem Lehren wesentliche Formen an ihrem Orte im Christenthume berechtigt. Spener hat sich darum auch das Fragen nicht nehmen lassen und denjenigen Schulleuten, welche er in seinen „Bedenken" mit Rath versieht, widerräth er das Fragen nicht; es wäre auch wunderlich. Seine Katechismusexamina sind nicht Prüfungen der Katechumenen über die Art, wie sie in der Schule den Katechismus erlernt, sondern Ausführungen und Entfaltungen des in dem Katechismus keimartig Enthaltenen. Er konnte es also nicht unterlassen, wenn er lehrte, 1) zu zergliedern, 2) zu entwickeln. Und wo wäre ein Lehrer zu finden, der sich mit seinen Schülern ins Einverständnis setzen und diese zu einem Gegenstande heranbringen und für denselben gewinnen will, der sich dieser didaktischen Grundoperationen begeben könnte? Durch Spener erhielt die Katechese den vorwiegend didaktischen Charakter, d. h. diejenige Gestaltung, vermöge deren es auf Erlangung einer Erkenntnis abgesehen ist.

Seit dieser Zeit wird aus dem Geschäfte, welches sich die Kirche obliegen sah, nämlich aus der Uebertragung ihres Lehrgehaltes im lebensmäßigen Ausdruck — eine Angelegenheit der Schule und der in ihr enthaltenen unterrichtlichen Kunst.

Mit diesem Stadium, in welches die Katechese nach und nach trat, fiel zu ihrem Nachtheile auch die aus bekannten Gründen überhandnehmende Beiseitestellung des positiven Gehaltes des Christenthums und eine Festhaltung nur derjenigen Momente in seinen Lehren zusammen, welche entweder beweisbar aus der Schrift waren, oder im Bewußtsein des allgemeinen Menschengeistes gegeben zu sein schienen. In dem Grade, als die Pfleger des Heiligthums die ihnen anvertrauten Güter nicht zu wahren wußten oder geneigt waren, mußten es andere leicht haben, ihre didaktische Kunst, welche, insoferne sie die Unterredungsform beibehielt, auch den Namen katechetische festhielt, auf den Markt und an den Mann zu bringen.

Es kam mit dem Wesen der Kirche mehr und mehr ins Misverstehen oder gar zum Nichtmehrverstehen, was eine katechetische Frage der Kirche sei, d. h. ein Gegenstand von unermeßlicher Bedeutung für die Kirche über die christliche Grundbildung der Einzelnen, und man gieng mehr auf Erweiterung des Unterrichtsgebietes ein, als auf Würdigung und Pflege der wesentlichen Stoffe für die Legung eines christlichen Grundes von Erkenntnis und Lebenserfahrung. Daher kam es, daß man, mehr oder weniger die alten katechetischen Grundbilder von Luther und Brenz zur Seite lassend, sich auf Anfertigung von allerhand Leitfäden, Katechismen, Handbüchern nach eigenem Geschmack und angeblich zur Erleichterung und zeitgemäßeren Betreibung des Unterrichtsgeschäftes legte. Es ist nicht in Abrede zu stellen, es ist eine

Menge mächtigen, wirksamen Materials auf diese Weise in Bewegung gesetzt worden, aber Werth, Würde und Kraft der alten katechetischen Grundvesten wurden über dem Bestreben, die eigenen Gaben in Systemgerechtigkeit oder zur unterrichtlichen Bequemlichkeit zu fassen, hintangesetzt oder aufgegeben. Es konnte nicht fehlen, daß nicht auch viel ungehöriges mit hineinkam — bei aller Wohlmeinenheit. In dem Grade als man den Werth, das Recht und die Unumgänglichkeit der katechetischen Frage misverstand und das persönliche Moment von erheblicherer Bedeutung erschien in der Handhabung, legte man sich auf die Unterrichtskunst und die katechetische Umgangskunst. So bildete sich ein Wissen über die Erfordernisse der Katechisirfragen, d. h. je mehr man die sachlichen Cardinalangelegenheiten fahren ließ, widmete man sich der Geschicklichkeit, fragend auf die Lernenden einzuwirken und in Handhabung dieser Geschicklichkeit bestand schließlich das Ganze der katechetischen Thätigkeit. Wenn immer die Katechese ein Absehen auf die kirchliche Confirmation noch behielt: so war sie doch selbst in der Hand des Confirmators eine Unterrichtsangelegenheit, wie vielmehr erst innerhalb der Räume der Schule! Die Katechetik, welche vordem eine Partie der praktischen Theologie auszumachen berechtigt gewesen war, konnte nun mit größerem Rechte ihre Stelle in der Didaktik oder Methodik suchen. Und an solchen, welche die katechetische Kunst in diesem Sinne mit ausgezeichneter Vollendung in Ausführung zu bringen wußten, hat es nicht gefehlt.

Wenn man den Entwicklungsgang, welchen die Katechese bisher genommen, überblickt, so muß man entdecken, daß man nunmehr erheblich anders in der Sache steht, als ursprünglich. Die ursprüngliche Katechese wurde ebensosehr aus Misverstand zur Seite gelassen, als in Folge des Bestrebens, das von Spener angeregt war, nach welchem theils mehreres in sie hineingezogen wurde, was anfänglich nicht in ihr gepflegt wurde, theils den Bedürfnissen der Katechumenen mehr Rechnung getragen werden sollte. Die nachmalige Zeit, welche in Handhabung des Unterrichts und in der erzieherischen Beflissenheit gegen frühere Zeiten im Vorsprung ist, wußte in größerer Gewandtheit und Anstelligkeit den Unterrichtsgegenstand dem Geschmack und dem Bedürfnis des Einzelnen nahe zu bringen, und so stehet die Sache im allgemeinen auch heute noch.

Nun giebt es theils unberechtigtes Privatmeinen, welches in die von Alters her berechtigten Grundformen christlichen Unterrichts, d. h. in die Katechese hineinschwatzt, ohne davon etwas zu verstehen oder darin etwas zu leisten, theils ein zu sehr vorgreifendes Staatssentiment, wie in den preußischen Regulativen, welche, ungeachtet ihnen die Pflege aller historischen und positiven Elemente christlichen Lebens, also auch der Katechismus selbst, ernst am Herzen liegen, doch mit unhaltbaren Aeußerungen über das Katechisiren zu voreilig sind. Wollen und sollen die Regulative mit einer Vergangenheit nicht brechen, so werden sie sich auch den Consequenzen derselben nicht entziehen dürfen. Wie für die katechetische Welt Luther und Spener, so haben auch Dinter, Möller und Palmer nicht vergeblich gelebt, und wie es um die Geschicklichkeit im Predigen doch etwas ist, so behält die geschickte Handhabung der Katechese ihren Werth. Wo man daher die Aufgabe hat, in evangelischer Weise unterrichten zu lehren, darf man sich der Pflicht nicht entschlagen, diejenige Kunst zu pflegen, welche auf dem Wege der Unterredung zu christlichen Erkenntnissen zu verhelfen sucht.

Mag es immerhin sein Recht haben, was ein einsichtsvoller Kirchendiener (1841) sagt: Die Verkündigung des Wortes im gemeinsamen Gottesdienst verträgt sich mit dialogischer Form schlechthin nur, insofern Rede und Gegenrede, Frage und Antwort liturgisch auftreten, mithin denn auch ihrem Inhalt nach auf immer im voraus festgestellt sind (Ev. Pastoralblatt für Schlesien, 1841, Nr. 1. S. 27 f.). — Was bei der kirchlichen Feier in der Ordnung ist, ist darum noch nicht auf die Schule auszudehnen. Die Schule ist etwas anderes als das gottesdienstliche Beisammensein der Erwachsenen. Wie ohne alle Widerrede die Schule die Pflicht hat, die Fähigkeit

zu christlicher Erfahrung und die Anfänge christlichen Wissens nach allen Seiten hin durch Zuführung von Geschichte, Spruch, Lied und Lehre zu begründen, so hat sie das inhärirende Recht, diese Gegenstände betrachtungsmäßig zu durchdringen und zu verwerthen, und dies kann nur im Wege der Unterredung und zwar der zerlegenden Erörterung und erforderlichen Falls auf dem der Entwicklung mit Erfolg geschehen. Mag dies mit viel oder mit wenig Kunst vollbracht werden, ohne alle und jedwede Lehrkunst geht es nicht bei dem, der seinen unterrichtlichen Zweck nicht völlig verfehlen will. Diese künstlerische Thätigkeit in ihrer Vollbringung ist die Katechese, und damit sie verstanden werde, so muß sie erlernt werden. Die Katechese misachten heißt nichts anders als annehmen, der Katechismus Luthers werde von selbst Verständnis und Beherzigung finden, oder die Lehrenden für unfähig erachten, solches zu bewirken. Das erstere ist ungeschichtlich, das letztere kaum richtig; wenigstens müßten Verordnungen öffentlicher Art darauf ausgehen, die Lehrerbildung in solchem Sinne bewirken zu lassen, daß sie im Stande sei, die Aufgaben zu lösen, welche von ihr erwartet werden müßen. Die Katechese hat in der Schule so gewiß ihr Recht auf der geeigneten Stufe, als das erwachende Denken der Schüler Gesichtspuncte fordert, welche nur auf katechetischem Wege in gemeinschaftlicher Vollziehung mit den Schülern gefunden werden müßen, wenn sie von Reiz, Bedeutung und Segen sein soll. Hiezu bedarf aber die Jugend der katechetischen Leitung.

Die Einrichtung der Katechese, wenn dieselbe festgehalten wird als eine unterrichtliche Function aus der Kirche zur Uebermittelung ihrer Erkenntnisse an die Unmündigen, bestimmt sich danach, ob sie mittelbar durch sie vollzogen wird oder unmittelbar. Es war in der ersten Zeit der Reformation in der That den evangelischen Familien angemuthet, den katechetischen Dienst zu thun für die kirchliche Gemeinschaft, wie dies aus Luthers kleinem Katechismus zu ersehen, und eben dieser Obliegenheit des Hauses gedachten Luther und Brenz durch die Einrichtung, welche sie ihrer Katechese gaben, hülfreich entgegen zu kommen. Es wurde dieselbe in die einfachste Form des Gesprächs stereotypirt, in welchem der Frager als derjenige gedacht ist, welcher kirchlich zu belehren ist. *)

Mit dem Zustandekommen der Schule aber wurde der Betrieb der Katechese ein Geschäft der Schule im Auftrage, Dienste und Sinne der Kirche. Die Schule erforderte ihre eigene Einrichtung. Der Katechet in ihr war ursprünglich eine kirchliche Person, der in Behandlung kommende Stoff ein von der Kirche übertragener; die Behandlung selbst, in soweit sie die Vertheilung, Aneignung und Erörterung betrifft, hatte nach den Weisungen der Kirche zu geschehen. Der katechetische Dienst der Schule erhielt seine Einrichtung im Hinblick auf den durch den Pfarrer nochmals zu ertheilenden Confirmandenunterricht. Er war daher mehr überliefernd, mittheilend, als eingehend auf Erklärung des Einzelnen und auf Zusammenfügung desselben zu einem Ganzen. Und nach Maßgabe der Ausgestaltung eines Schulorganismus ließ man es nicht mangeln an gewißen Stufen im Katechismusunterricht, welcher hauptsächlich darin bestand, daß in den unteren Stufen der kleine Katechismus deutsch eingeübt, in den oberen ein exponirter Katechismus lateinisch betrachtungsmäßig, oft freilich mehr philologisch als erbaulich, verhandelt wurde.

Als man die Lehrthätigkeit der Schule mehr und mehr als ein Geschäft zu vollziehen sich befliß, dessen man sich nicht weniger künstlerisch als im Predigen bewußt werden könne, konnte es nicht ausbleiben, daß man in den früher instinctiv vollzogenen

*) Dies ist nach meiner Ansicht nicht der Sinn der Frage bei Luther und den andern Reformatoren; der Hausvater soll sein Gesinde die Antworten lernen lassen; wäre der Fragende der zu Belehrende, also der Antwortende der Lehrer, so dürfte die Antwort nicht die Form des Bekenntnisses haben. „Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat" 2c. ist kein Satz, der in den Mund des Lehrers als Lehrsatz paßt. Es gab wohl Katechismen, die die Frage dem Kind in den Mund legten, aber dort lauten Fragen und Antworten eben deshalb ganz anders. P.

katechetischen Betrieb die Sorge um Angemessenheit beim Verfahren hineinzog. Wie es nun nicht gefehlt hat, alle Künste, welche die Rhetorik entdeckt hat, auf die Predigt überzutragen, so hat es auch nicht gefehlt an der Bemühung, alle Künste, welche bei der Unterredung in Anwendung kommen können, in Verbindung zu setzen mit der Katechese. Denn wenn Ehrenfeuchter die Entwicklung der Katechese in Parallele bringt mit der Entwicklung, welche die kirchliche Poesie gehabt: so weiß ich die Form, in welche die Katechese übergeleitet worden, in noch näherer Connexion mit dem Entwicklungsgange der Predigtweise. Der Prediger Spener ist zu erkennen in seinen katechetischen Intentionen, desgleichen der Prediger Dinter, der Prediger Möller und umgekehrt ihr Katechisiren in ihren Predigten. Aus diesem Aufeinanderbezuge von homiletischer und katechetischer Thätigkeit, wozu man in dem Grade mehr Recht erhielt, als die Predigt immer mehr bloßer Unterricht wurde, ist es zu erklären, wenn man der eigentlich katechetischen Leistung nicht weniger eine doctrinelle Einheit und künstlerische Gliederung und Abrundung zu geben trachtete als der Predigt, und auf die Ausbildung derjenigen Form es anlegte, welche man eine Katechisation nannte (s. o.). Geschicklichkeit, Einsicht, Geist der Lehrenden, sonderlich in Schulen, erhielten in solcher Form eine Aufgabe von hohem Reiz und die katechetische Sphäre hat, man mag von der Bedeutung für die Entwicklung des religiösen Moments denken wie man will, nicht weniger meisterliche Leistungen in dieser Form als die Rhetorik und Homiletik, von welcher bekanntlich auch nicht anzunehmen ist, daß die Größe ihres Kunstwerths im geraden Verhältnis mit dem bewirkten Segen stehe. Wie der Predigende in der Kunstgerechtigkeit seiner Predigt sich eine Genüge that, so der Lehrende auf der entsprechenden Schulstufe in der für diese kunstgerecht eingerichteten Katechisation. Der Lehrzweck mußte allem einzelnen in ihr die Richtung und die Stelle geben. Galt es, wie es ja nicht ausblieb, zuzusehen, was von Erkenntnis und Einsicht aus früherem Unterricht vorhanden sei, so mußte es auf ein Wiederholen mit den Fragen angelegt werden; galt es aber die Behandlung von etwas Neuem, so war dies Neue entweder eine Vorlage von bestimmter, fertiger Ausgestaltung, ein Spruch, ein Psalm, ein Lied, ein Katechismussatz, ein ganzes Hauptstück u. dergl. und für den Katecheten erwuchs die Aufgabe, in diese Vorlage hineinzuweisen und behufs der Herbeiführung einer Erkenntnis von dem Gliederbau das eine in demselben von dem andern betrachtungsmäßig zu sondern, denn nur wer richtig unterscheidet, lehrt gut, und wer katechisirt, hat eben nichts anderes zu thun, als gut zu lehren. In solcher Sonderung kann den Katecheten entweder die Absicht leiten, durch Auslegung die Fülle genießen zu lassen, welche sich anbietet, oder irgend etwas einzelnes an seinem Orte, d. h. am rechten finden, erkennen und würdigen zu lassen. Wer in christlichen Dingen in der Schule zu unterrichten hat, muß es so machen, und salbungsvolle Beredsamkeit hieneben kann sich sehr schön ausnehmen, aber Unterricht ist sie nicht und gelernt wird bei ihr nichts, in der Schule aber gilt es ein Lernen, ein Aufnehmen von Kenntnissen und ein Gewinnen von Einsichten in allererster Linie. Dies giebt die vollberechtigte zergliedernde Katechese.

Oder aber es gilt ein Entwickeln, das ist die Entfaltung einer in Keimen vorhandenen Erkenntnis. Solche Entfaltung aber ist auf dem Gebiete der christlichen Lehrthätigkeit ebenso berechtigt, wie jede andere Art, Gedanken zu vergleichen, zu leiten, näher zu bestimmen und weiter zu führen. Es war eine andere Zeit vollkommen in ihrem Rechte, wenn sie die Katechese in gewißem Grade zu einer Sokratik machte; denn galt ihr als christliche Erkenntnis keine andere als die, welche aus der Betrachtung der in unserem natürlichen Bewußtsein gegebenen Erkenntnis-Momente und -Formen entspringt, warum sollte sie nicht fragend in solch Bewußtsein hineingehen und zusehen, wie weit sie damit kommt? — Daß man von dem Nichts ein Etwas suchte und erwartete, das haben die katechetischen Lehrer der Schule von den Pastoren und die Pastoren von den Professoren der Philosophie gelernt. Sie giengen, wie sie

geführt wurden, und es ist ungerecht, diejenigen büßen zu lassen durch Spott und Hohn, welche die Verführten geworden sind, die Verführer aber straflos ausgehen zu lassen. — Die Richtung der Katechese auf Entwicklung von christlichen Erkenntnissen aber verurtheilen, heißt entweder nicht zu unterscheiden wissen oder das Kind mit dem Bade ausschütten. Christliche Geschichte, Erfahrung und Erkenntnis, welche andere erworben haben, müßte überlassen bleiben eigener Selbstverarbeitung, wenn man glaubt, daß man sich von derjenigen Arbeit entbinden dürfe, welche es unternimmt, den Einzelnen in die in Rede stehende Erkenntnis also hineinzuführen, daß er für dieselbe, für ihre Auf- und Annahme geeignet und zugerichtet erscheint. Ist der Zergliedernde der, welcher den fertig vorliegenden Gegenstand zurichtet für den Einzelnen, ein Petrus, der die Aufgabe erhält, das Gethier zu schlachten um zu essen: so ist der Entwickelnde der, welcher durch seine Anfassung und Leitung den Einzelnen in die Verfassung und Stellung versetzt, dasjenige in der Vorlage zu sehen, worauf es im bestimmten Falle ankommt. Entwickeln ist nicht bilden aus nichts, sondern die Leitung des Erkennens an ganz bestimmten Vorlagen (Deductionsmitteln) zu derjenigen Bestimmtheit, welche man beabsichtigt, durch die einzelnen nothwendigen Stufen ihres Werdens hindurch. Wir müßen also der Katechese das Recht, entwickelnd zu verfahren, so gewiß zu erhalten trachten, als wir den Lehrer für verpflichtet erkennen, seinen Schüler stufenmäßig zu leiten und als es der HErr selbst und nach ihm die dazu befähigten Apostel selbst gethan haben und als es mancher Gegenstand fordert. Ja wir stehen gar nicht an, zu sagen, daß mit eben so viel Recht als ein Predigender eine Gemeinde heuristisch durch seinen Vortrag bethätigt — und wir haben uns bei solcher Anfassung bei weitem mehr und sicherer in die Gedankenkreise eines Redners einzulassen vermocht, als wenn wir mit oratorischen Behauptungspüffen auf unser Trommelfell oder an unseres Herzens Thür gepocht fühlten — auch ein katechetisch Lehrender heuristisch zu verfahren hat. Ich habe Lehrer niemals mehr liebenswürdig gesehen als in solcher Leistung, und wer irgend ein sokratisches Etwas, sei es auch ein Dämonion, hätte, dem wüßte ich es nicht zu versagen, sokratisch zu sein, sonderlich wenn er unter die gebildeten der Lehrer gehört, welche von Sokrates etwas aus den Quellen wissen nicht bloß können, sondern sollen. Bei den andern wird es sich von selbst legen und verbieten. Ignoti nulla cupido. Immerhin bleiben die Versuche, in sokratischer Weise christlich unterweisen zu wollen, besser als die Unlust zum Lehren, welche auf gewißen Seiten epidemisch ist; denn predigen ist noch lange nicht unterrichten. Und von dem Irrwege kann man noch eher ans Ziel kommen, als wenn man aus Unlust an der Bewegung überhaupt zu Hause bleibt.

So gestaltet sich also die Einrichtung der Katechese nach der Intention des Lehrenden, auf welche er theils durch die Stoffe, theils durch das Schulziel geleitet sein muß. Die Katechese in der Volksschule wird es auf Vorbereitung und Unterstützung des Confirmandenunterrichts abzusehen haben. Die Katechese derjenigen Schulen, welche der christliche Religionsunterricht auch nach der Confirmation zu pflegen hat, wird in der ihr zupassenden Form die in der Confirmation gewonnene Unterlage für die christliche Erkenntnis theils zu erhalten, theils auszubeuten haben. Weiteres hierüber muß die bestimmte Schulgattung und der für sie aufzustellende Lehrplan besagen.

Die andere Hauptart aber, welche in der Katechese entsteht, ist diejenige, welche unmittelbar von der Kirche ausgeübt wird, durch eine kirchenamtliche Persönlichkeit. Ihre Einrichtung wird sich zu gestalten haben nach der Intention, welcher zufolge die Katechese entweder ein Act der Unterweisung oder ein Moment des Cultus wird; Melanchthon nennt sie im letztern Verstande: caerimonia. — Act der Unterweisung ist die kirchliche Katechese 1) als sogenannte „Kinderlehre“; diese darf als eine allgemeine Ergänzung des eigentlichen Schulunterrichts in der Religion angesehen werden. Die Kirche kommt dem Betriebe des Schulunterrichts hier unterstützend entgegen. In dieser pastoralen Unterweisung hat sich die Abschattung der theologischen Schulen,

denen die geistlichen Lehrer entstammen, immer bemerklich gemacht und danach mag es eine Reinhardisirende u. s. w. gegeben haben. Durchgreifend ist diese Färbung nicht gewesen, sowenig als die wunderliche Idee des † Pastor Puchta, nach welcher, je incorrecter die Fragestellung beim Katechisiren ist, sie um so deutlicher für die ländliche Bevölkerung um Augsburg sein soll. Das ist nicht mehr das Niederkauern, welches den Philanthropen ehemals zum Vorwurf gemacht wurde, das ist ganz gewöhnliches Verbauern der pastoralen Katechese; 2) als Confirmandenunterricht. In dieser katechetischen Function hat der Geistliche ganz bestimmte Schüler, um sie zu dem ganz bestimmten Zwecke, welchen die Confirmation in sich schließt, gelangen zu lassen. 3) als besondere seelsorgerische Pflege. Die Katechismus-Examina Speners waren dergleichen Acte, und halten wir sie, in angemessener Weise von einer geeigneten Persönlichkeit verwaltet, noch eben so sehr am Platz und von Segen, wie die gegenwärtig mehr verbreiteten sogenannten „Bibelstunden". Ueber die zweckmäßige Einrichtung derartiger geistlicher Unterweisung in katechetischer Form hat die Disciplin der praktischen Theologie die maßgebenden Bestimmungen zu ermitteln, nicht aber die allgemeine Didaktik. — Moment im Cultus kann die Katechese nur in der Vorfeier der Confirmationshandlung werden. Ueber die Schwierigkeit ihrer Einrichtung spricht sich der verstorbene Gen.-Sup. Ribbeck in seinem Pastoralblatt 1841, Nr. 1, S. 27 ꝛc. mit großem Bedenken aus.

Ist hiemit die Einrichtung im allgemeinen angedeutet und muß Näheres hierüber in katechetischen Handbüchern nachzusehen überlassen bleiben, so scheint es hier nur noch auf eine Beschreibung, wie der katechetische Kleindienst, wir meinen das Einzelne im unterrichtlichen Operiren einzurichten sei, anzukommen. Indessen aber das Erklären, Versinnlichen, Beweisen, Anwenden sind Verrichtungen, welche auf allen andern unterrichtlichen Gebieten vorkommen, und das Fragen einschließlich des Antwortens ist noch weniger eine specifisch katechetische Angelegenheit. Die Richtigkeit und die Angemessenheit des Fragens sind rein sprachliche und allgemein didaktische Momente, so daß wir uns auf dieselben an dieser Stelle einzulassen nicht für befugt erachten. Wie derjenige, welcher lehren will, vor allen Dingen im Stande sein muß, richtig zu sprechen, so muß der Katechet richtig zu fragen und zur Antwort sich angemessen zu verhalten vermögen, wenn er sein katechetisches Geschäft beginnen will. Es gehört dies zu den Vorbedingungen, welche nicht specifisch katechetisch, sondern allgemein didaktisch sind. Es war daher die Verkehrtheit, die allgemeinsten Forderungen der Didaktik als katechetische Specialerforderlichkeiten vorzuführen, eben so groß, wie die war, in welcher man die gesammte erotematische Unterrichtsform, mochte sie in Anwendung gebracht werden auf welchen Stoff es immer war, die katechetische nannte. Wir müßen davon abstehen und verweisen auf unsern Artikel: Fragen und Antworten.

Schließlich die Bemerkung, wie man beobachtet zu haben glaubt, daß auf blühende und fruchtbare Predigerperioden ein Aufblühen der Katechese seit der Reformation zu folgen pflege. Was hätte hienach nicht die Katechese zu hoffen! — Doch will man bemerkt haben, daß selbst in gebildeten Lebenskreisen Anlaß, Neigung und Geschicklichkeit zu fehlen beginne, eine geordnete Unterhaltung zu führen, nicht weniger eine gehörige akademische Disputation zu halten, wenn sie nicht bloße Komödie oder Spiegelfechterei sein soll. Die Fertigkeit in der parlamentarischen Debatte ist gestiegen; das Vermögen gemüthvollen Lehrgesprächs (Katechese) ist gesunken. — Hoffen wir, daß im Gefolge des gesteigerten Vermögens sowohl der Führung weltlicher Debatte als auch der geistlichen Ansprache und Predigt sich auch wieder die Freude an dem Anziehenden, Gewinnenden und Ueberzeugenden einstellen werde, welches mit dem katechetischen Dialog verbunden werden kann. Es ist nicht zu zweifeln, daß die gebildete christliche Lehrerpersönlichkeit, je mehr sie sich in ihrer Aufgabe begreifen wird, sich der Form, durch die sie im Stande ist, nicht bloß zu zeugen von Christo, sondern auch zu überzeugen und der Kraft, ihrer ganzen Wirksamkeit im Leben nachhaltigen Ausdruck zu

zu geben, wieder erinnern werde, nämlich der Katechese, d. i. der Conversation im Dienste geistlicher Erkenntnis und Erweisung derjenigen Liebenswürdigkeit, welche dem Herrn Seelen gewinnt. **W. Thilo.**

Katechetik. — Da die Artikel Katechese, Katechisiren, Katechismus das Materielle derjenigen Gegenstände behandeln, deren Wissenschaft die Katechetik ist, so hat gegenwärtiger Artikel nur darin die übrigen noch zu ergänzen, daß er dieselbe als Wissenschaft und zwar vornehmlich historisch, wie sie in der Literatur vertreten ist, zu kurzer Ueberschau vorführt.

Der Name Katechetik ist in dem Sinne, in welchem wir damit eine theologische Wissenschaft bezeichnen, noch ziemlich neu, weil die wissenschaftliche Auffassung und Behandlung der Katechese selber noch keine hundert Jahre alt ist. Wir kennen wohl schon aus dem Anfange des 17. Jahrhunderts ein theologia catechetica (von Joh. Heinrich Alsted, Hannover 1622); und schon Trotzendorf hat eine methodus doctrinae catecheticae geschrieben (die von einem seiner Schüler, Martin Taburnus 1570 herausgegeben wurde); aber das waren nicht Schriften über die katechetische Lehrmethode, sondern es waren Darstellungen der christlichen Lehre selber, wie ja überhaupt bis auf Spener die richtige Ueberlieferung des Lehrstoffes, nicht aber die dabei anzuwendende formelle Didaktik dasjenige war, worauf man das Augenmerk richtete. Daß das Unterweisen im Christenthum eine Kunst sei, daß es allda Kunstregeln gebe, dessen wurde man sich erst im Haller Waisenhause bewußt; die praktische Uebung mußte von selbst darauf führen. Daher erhalten wir sofort — außer den bloß stofflichen Arbeiten — nur erst praktische Anweisungen; es ist nicht die Katechetik, sondern das Katechisiren, nicht eine Wissenschaft, sondern eine Technik, die man nunmehr cultivirt. (Hedinger, „Erinnerungen, die Unterrichtung der l. Jugend betreffend" 1700. Neu herausgeg. von Staib, Tübingen 1858. Seidel sen. „deutliche Anweisung zum Katechisiren" 1708. Rambach, „der wohlunterrichtete Katechet" 1722. Seidel jun. „in der Erfahrung gegründete Anweisung, welches die wahre Methode zu katechisiren sei" 1742. Buddeus, schon 1729 gestorben, katechetische Theologie, herausgegeben von Frisch 1752.) Das Aufstellen von Regeln, die der Erfahrung gemäß als zweckdienlich erkannt wurden, deren Kenntnis und geschickte Handhabung den tüchtigen Katecheten ausmachte, blieb auch noch in der Folgezeit eine häufig gebrauchte Weise, die Katechetik zu behandeln; vgl. Joh. Pet. Miller, „Anweisung zur Katechisirkunst" 1770 und desselben „unentbehrlichste Exempel zum leichten, faßlichen, erbaulichen und angenehmen Katechisiren" 1778. J. G. Rosenmüller, Anweisung zum Katechisiren 1780. Später sind diese Schriften alle verdrängt worden durch Dinters vorzüglichste Regeln der Katechetik 1802 (s. d. Art. Dinter, Bd. I. S. 954). Ein schwacher Versuch ganz gleicher Gattung ist noch die 1827 erschienene „Katechetenschule" von Hartung. Eine wissenschaftliche Fassung und Haltung haben alle diese Arbeiten nicht, wenn auch bei einzelnen Männern, wie namentlich bei J. J. Rambach, die Prämissen dazu mehr oder weniger zu Tage liegen. Sind die Werke vor Spener eigentlich nur Katechismen gewesen, so sind die nach ihm erschienenen nur Anleitungen zur Kunst des Katechisirens, nicht aber wissenschaftliche Darstellungen der Katechese als einer organischen Fundamentalthätigkeit der Kirche. Noch weniger freilich ist davon in der alten und in der mittelalterlichen Kirche zu finden. In jener, wo die Katechese nur die Schwelle ist, über welche der Proselyte zur Taufe geführt wird, finden sich außer einzelnen Denkmalen der katechetischen Praxis (d. h. außer den für Katechumenen und Täuflinge bestimmten Reden der Kirchenväter, wie des Cyrill von Jerusalem, des Basilius, des Chrysostomus, und den zu demselben Zwecke bestimmten liturgischen Ansprachen in den römischen Sacramentarien) nur einige wenige praktische Anweisungen, wie namentlich die in den apostolischen Constitutionen lib. VII. cap. 39—41 gegebenen Vorschriften über den Lehrgang, und die classische Schrift Augustins de catechizandis rudibus. (Letztere ist noch 1828 und 1829 von dem Erzbischof Gruber von Salzburg seinen Vorträgen über Katechetik im dortigen Priester-

seminar zu Grunde gelegt worden). Das Mittelalter sofort, da es seine längste Zeit hindurch alles andre eher that als katechisiren, bedurfte wohl steter Mahnungen, doch wenigstens das Minimum zu leisten — den Kindern das Credo, das Vater Unser und Ave Maria einzuprägen, aber eine Kunstlehre war dazu nicht erforderlich. Was in späterer Zeit im Zusammenhange mit dem Beichtinstitut geschehen ist (z. B. Gersons Tractat de parvulis ad Christum trahendis) darüber s. d. Art. Beichte.

Eine nicht bloß technische, sondern wissenschaftliche Behandlung hat die Katechetik erst zu der Zeit erfahren, als man von Seiten der Philosophie auf sie aufmerksam wurde — ganz ähnlich, wie es auch der Pädagogik ergangen ist. Erst von da an begegnet uns auch in voller Selbständigkeit der Name Katechetik, der zuvor entweder allerlei praktischeren Titeln hatte Platz lassen müßen, oder wenigstens nur als Beiwort einem Hauptwort (catechetica sc. theologia, doctrina, methodus) zugehört hatte. Es war die Kantsche Schule, die, wie der Pädagogik, so auch der Katechetik ihre Hand bot, ebensosehr um sie auf philosophische Kategorieen zu stellen und in ihre Lehren ein inneres Gesetz zu bringen, als auch, um zugleich dem Inhalt der Katechese durch Kantsche Philosophie aufzuhelfen; hatte doch Kant selber es nicht verschmäht, seiner Tugendlehre (1797, S. 163 f.) eine ethische Didaktik beizugeben, und in dieser (S. 165) einen moralischen Katechismus „als erstes und nothwendigstes doctrinales Instrument für den noch rohen Zögling" zu postuliren, von welchem Katechismus er sofort auch ein Bruchstück zur Probe vorlegt, das freilich nur den Werth eines Curiosums hat. Nach Kants Ideen die christliche Katechetik zu bearbeiten, war der mit Beharrlichkeit und Ueberzeugungstreue ausgeführte Plan des Göttinger Pastors J. F. C. Gräffe bestimmt. (Grundriß der allgemeinen Katechetik nach Kantschen Grundsätzen 1796. Vollständiges Lehrbuch der Katechetik nach Kantschen Grundsätzen, 3 Bde., 1795—1798). Da wurden denn z. B. die Gattungen der Fragen nach dem Schema von Quantität, Qualität, Relation und Mortalität eingetheilt; es werden die Eigenschaften der Wärme ꝛc., die eine Katechisation haben soll, aus der Kantschen Lehre von den Gefühlen abgeleitet, gemäß den Principien der Moral, den Lehren von der Freiheit, vom radicalen Bösen ꝛc. soll der Katechet auf die Neigungen der Katechumenen bestimmend einwirken, soll in ihnen das moralische Gefühl, die unbedingte Achtung vor dem Gesetze dergestalt wecken, daß sich hieraus das religiöse Gefühl bilde. Das gleiche Urtheil, das der Kantschen Gründung aller Religiosität auf Moralität, und die der Moralität auf den kategorischen Imperativ gilt, trifft eben damit auch die Gräffesche Katechetik. Der Form nach weniger abhängig von Kant, als Gräffe war, aber auch weit weniger rücksichtsvoll gegen das christliche Dogma zeigt sich die Katechetik von Daub (1801). Er will mit Beseitigung der traditionellen Kirchenlehre nur die aus der Vernunft entsprungenen Begriffe vom Absoluten dem Zögling mitgetheilt wissen und zwar so, daß auch dasjenige, was derselbe aus sich selbst nicht zu nehmen im Stande sei, was ihm also gesagt und von ihm behalten werden müße, doch ihm so als seinem eigenen Denken entsprechend zu erkennen gegeben werden soll, daß es von ihm durch Selbstthätigkeit hervorgebracht sein könnte — gemäs derjenigen Theorie der Offenbarung, wornach sie zwar in der Geschichte früher aufgetreten ist, als die Menschheit von selber auf solche Erkenntnis gekommen wäre, aber doch nichts enthält, worauf die Menschheit nicht in irgend einer Zeit auch von selber hätte kommen können. Daub will, um vom leichten zum Schwereren vorzuschreiten, zuerst in einem Rechtskatechismus dem Kinde die Zwangspflichten zum Bewußtsein bringen, dann in einem Tugend- und einem Religionskatechismus die Tugendpflichten und die Religionsbegriffe. — Obwohl ebenfalls von Kant ausgehend, hat dagegen F. H. C. Schwarz in Heidelberg, eine Bahn betreten, die ihn dem Positiven und Kirchlichen viel näher brachte. (Katechetik, oder Anleitung zu dem Unterricht der Jugend im Christenthum, Gießen 1818.) Nach einem ersten geschichtlichen Theile folgt bei ihm ein zweiter, theoretischer, und ein dritter, praktischer Theil. Der zweite beleuchtet die christliche Religion überhaupt als Gegenstand für die

Belehrung der Jugend (Religion als Gegenstand der Bildung. Entwicklung derselben nach dem Lebensalter rc.); der dritte enthält die Methodik; zuerst die Bildung zur Religion nach den drei Seelenvermögen, wo denn unter der Kategorie des Erkenntnisvermögens das Katechisiren seinen Platz findet — also an einem beziehungsweise untergeordneten Platze dasjenige, was bei Dinter die ganze Katechetik ausmacht —; dann die Bildung zur Religion nach der Zeitfolge des jugendlichen Alters; und endlich der religiöse Jugendunterricht im Ganzen, d. h. die Beleuchtung der Verhältnisse, worin Haus, Kirche, Schule rc. zu jenem stehen. — Damit war, ob auch noch in leisem Tone, doch einmal die Kirche wieder genannt, die von den Theologen nicht minder als von den Pädagogen seit lange vergessen war; daß die Katechese eine Thätigkeit der Kirche und für die Kirche sei, das hatte selbst die Spenersche Schule über der Sorge um das Seelenheil der Einzelnen übersehen. Der Mann, welcher diesen Punct fest ins Auge gefaßt, welcher von diesem Punct aus die ganze Theologie ins Licht gesetzt hat, ist Schleiermacher. Wie er in seiner „kurzen Darstellung des theologischen Studiums" (2. Aufl. 1830) der praktischen Theologie ihren Ehrenplatz neben der philosophischen und der historischen vindicirt und dadurch sie selber erst in ihren Rang als Wissenschaft eingesetzt hat, so hat er innerhalb der praktischen Theologie der Katechetik ihren Ort angewiesen als „Theorie der zur Organisation des Kirchendienstes gehörigen, auf die Unmündigen in der Gemeinde zu richtenden Thätigkeit." So war die Katechese nicht mehr, wie bei Dinter, eine Schulmeisterkunst, vornehmlich dem Zwecke der Aufklärung dienstbar, sondern eine Lebensfunction der Kirche, und darum auch die Katechetik nicht blos ein Regelwerk, sondern eine Wissenschaft und zwar eine theologische. Der Pädagogik, der Schulkunde wird zwar damit nicht das Recht genommen, die Katechetik auch als einen Theil ihres Gebiets anzusehen; es ist unleugbar, daß, wer Katechet sein will, auch Pädagog sein muß. Aber wofern die Pädagogik eine christliche, eine kirchliche sein will, so kann sie auch von ihrem Standpunct aus zu keinem anderen Ergebnisse gelangen, als daß die religiöse Unterweisung Sache der Kirche, und auch soweit sie nicht von den amtlichen Organen der Kirche unmittelbar bewerkstelligt wird, d. h. soweit sie der Familie und der Schule anheimzugeben ist, doch im Einklange mit der Kirche stehen und darum unter den Augen derselben vor sich gehen muß (vgl. d. Art. Kirche). Bemerkenswerth aber ist es eben deshalb, daß der erste, der von diesem Standpunct aus die Katechetik gründlich und vollständig als wissenschaftliche Disciplin, als Zweig der praktischen Theologie durchgearbeitet hat, ein katholischer Theolog, J. B. Hirscher ist. („Katechetik, oder: der Beruf des Seelsorgers, die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen", Tübingen 1831. Seitdem noch viermal neu aufgelegt). Hirscher hat zwar die Gränze zwischen der Katechese und der Erziehung nicht scharf genug ins Auge gefaßt, daher auch das Seelsorgerliche zu sehr mit dem Katechetischen zusammenfließt; aber seine Auffassung und Eintheilung des ganzen Stoffes (I. Mittheilung des Wortes; II. durch den Katecheten vermittelte Vollziehung des Wortes) machte es um so fühlbarer, auf welch einem beschränkten und zu kahlen Boden sich Diejenigen umtrieben, die immer noch das ganze Wesen der Katechese ins Katechisiren, ins Sokratisiren nach Dinter'schen Weise setzten. Daher nimmt die Katechetik von Thierbach (1830), die in diesem Formalismus bei totaler Gleichgültigkeit gegen das specifisch katechetische Lehrmaterial verharrt, eine sehr untergeordnete Stelle in der Geschichte der Katechetik ein, obgleich in Betreff der Handhabung der Unterrichtsform immer etwas daraus zu lernen ist. Noch spätere Bearbeitungen in ähnlichem Sinne, wie das „Lehrbuch der Katechetik" von Plato, Leipzig 1853, können fast nur noch als Anachronismen bezeichnet werden, nicht sowohl wegen dessen, was sie geben, als wegen dessen, was sie nicht geben. — Die erste protestantische Bearbeitung, die wir mit Hirscher in Parallele setzen können, ist die Katechetik von Kraußold, Erlangen 1843; aber gerade den unschätzbaren Vortheil, den der evangelische Katechet vor dem katholischen voraus hat, nämlich daß er

den Zögling unmittelbar in die Schrift einführen darf, und daß er an Luthers Katechismus eine Basis für die dogmatische und ethische Lehrentwicklung besitzt, mit der sich weder der Katechismus des Canisius noch der Catechismus romanus, weder der eines Felbiger, noch der eines Hirscher messen kann, hat Kraußold noch viel zu wenig benützt. Sein Werk ist gut systematisch angelegt, aber die Systematik ist eine noch zu sehr zum Theil der Schwarzschen ähnliche, von außen auf das biblische und kirchliche Material übergetragene. Die im folgenden Jahr erschienene „evangelische Katechetik" des Unterzeichneten hat es versucht, die ganze Eintheilung und Anordnung aus dem eigenthümlichen Wesen der kirchlichen Katechese selbst zu gewinnen, ohne darum von dem Ertrag an formeller Lehrkunst, den die vorangegangene Periode zu Tage gefördert, etwas aufzugeben oder ungebraucht zu lassen. Auf derselben Grundlage ruht die Bearbeitung der Katechetik in den praktisch-theologischen Gesammtwerken von Nitzsch (prakt. Theol. II. 1. 1848. S. 139—243) und von Moll (1853. S. 289—330). Das neueste Werk über praktische Theologie, von Ehrenfeuchter (1859) ist noch nicht bis zur Katechetik vorgeschritten. Bei Nitzsch tritt allerdings in sofern eine Differenz hervor, als er an den kirchlichen Katechismen, namentlich dem lutherischen, eine systematische Ordnung vermißt und deshalb, wie auch im Interesse der Union, ein strenger theologisch angelegtes Lehrbuch wünscht; noch stärker opponirt J. T. Beck in der Einleitung zu seinem „Leitfaden der christlichen Glaubenslehre für Kirche, Schule und Haus", Stuttg. 1862. I. S. XXIII. ff. gegen den kirchlichen Katechismus, um an die Stelle desselben eine nach eigenem System angeordnete rein biblische Spruchsammlung treten zu lassen. Ueber diese Fragen werden wohl, gemäs den verschiedenen theologischen Richtungen und persönlichen Standpuncten, die Ansichten immer divergiren, während im Uebrigen auch unter sehr verschiedenen Ausdrucksweisen die Grundanschauungen und Tendenzen dieser Männer mit der kirchlichen Katechetik mehr im Einklange sind, als es, namentlich bei dem letztgenannten, den Worten nach das Aussehen hat. Eine wissenschaftliche Katechetik wird immer 1) das Wesen der Katechese aus dem Wesen und Leben der Kirche ableiten und hiernach der Katechetik ihren Ort im Kreise der praktischen Theologie anweisen; 2) die beiden Hauptseiten der katechetischen Aufgabe, die Unterweisung und die specifisch kirchliche Erziehung (im Unterschiede von der häuslichen oder privaten, der allgemein christlichen) feststellen; 3) in erster Beziehung die eigenthümlich katechetische Lehrart im allgemeinen darstellen, dann aber ebenso nach den verschiedenen Gattungen und Stufen — einer geschichtlichen, einer biblischen und einer an den Katechismus sich anschließenden dogmatisch-ethischen — den Lehrstoff entwickeln und damit sowohl seine Wahl und Anordnung, als seine specielle Verarbeitung für den katechetischen Zweck darlegen; endlich 4) in weiter Beziehung die Einführung der Katechumenen in das Leben der Gemeinde, theils durch ihre Theilnahme am Gottesdienst, theils durch Vorbereitung zur Confirmation und Communion ins Licht setzen müßen. **Palmer.**

Katechetisch, s. Unterrichtsform.

Katechisiren. Dieses Wort, gleich dem griechischen Original, κατηχεῖν, κατηχίζειν, und dem lateinischen seit Tertullian üblichen catechizare, ist an sich nichts als die Verbalform für den Begriff der Katechese, mithin auch alles darüber zu sagende schon dem Art. über diese zugehörig. Allein wie man auch Katechisation noch von Katechese unterscheidet, sofern jene bei strengerem Sprachgebrauch nur einen einzelnen katechetischen Act, wie er etwa eine Lehrstunde ausfüllt, zu bedeuten pflegt, während man mit dem zweiten Worte richtiger die gesammte katechetische Thätigkeit als Zweig der kirchlichen Lebens- und Berufsaufgabe bezeichnet: so denken wir auch beim Wort Katechisiren an etwas ganz concretes, nämlich an die Kunst, speciell in dem Sinn, in welchem seit dem Auftreten der Sokratik der katechetische Unterricht eine bestimmte Methode sich angeeignet hat, ein dieser Methode angemessenes Lehrgespräch mit Schülern zu führen. Die Erzählung biblischer Geschichten, die richtige Behandlung der religiösen Memorir-Aufgaben u. a. m. gehört in das allgemeine Gebiet der Katechese, muß daher auch von der Ka-

techetik erörtert werden; aber katechisiren nennt man das nicht. Oder wenn jemand den gesammten christlichen Lehrstoff in ein übersichtliches, für die Jugend faßliches Schema zu bringen weiß, so thut er damit etwas, was die Katechetik als eine ihrer Aufgaben anzusehen hat; aber katechisirt ist das so wenig, daß, wer jenes recht gut zu Stande bringt, möglicher Weise im wirklichen Katechisiren wenig Glück haben kann. Das Ueberwiegen des formell Didaktischen im Begriff des Katechisirens würde uns fast berechtigen, in diesem Artikel von dem christlichen Inhalt und kirchlichen Zweck der Katechese abzusehen und nur vom Gesichtspuncte der Lehrkunst aus, deren Regeln für alle Lehrfächer die gleichen sein sollen, den Gegenstand zu behandeln. Allein selbst diejenigen, die in der Katechese lediglich nichts als eine besondere Art des Docirens sehen wollten, wie Thierbach und die ganze Dinter'sche Schule, haben mit wenigen und nicht glänzend ausgefallenen Ausnahmen doch diese Kunst auf nichts sonst angewendet, sie an nichts sonst entwickelt, als an der Religion. Auch der Sprachgebrauch ist darin constant geblieben; von einem Lehrer, der auch in andern Fächern durch Fragen die Schüler zum Selbstfinden der Erkenntnisse zu bringen bemüht ist, sagt dennoch niemand, er katechisire über Mathematik, Physik, Geographie u. s. w., wiewohl wenigstens der ursprüngliche Sinn des griechischen Wortes, auch im N. T. (Luc. 1, 4. Ap.-Gesch. 18, 25. 21, 21. 24. Röm. 2, 18. 1. Kor. 14, 19. Gal. 6, 6.) die allgemeinste Anwendung gestattet, nur daß dort gerade das Moment, was wir hauptsächlich damit bezeichnen, der dialogische Unterricht, völlig fehlt. — Da das rein Didaktische in dem Artikel „Fragen und Antworten" bereits erörtert ist, so haben wir um so mehr Recht, gemäß dem einmal feststehenden historischen Begriff der Katechese auch das Katechisiren lediglich auf die religiöse Unterweisung zu beziehen; und wenn wir uns in diesem Artikel vorzugsweise der Formkunst, der eigentlichen Technik zuzuwenden haben,*) so kann dies doch immer nur in Einheit mit der Betrachtung der materiellen Seite geschehen. Der Artikel Katechese war zur Darstellung der Idee und der Geschichte derselben bestimmt, welch' letztere die Verwirklichung der Idee im großen ist; der gegenwärtige soll ihre Verwirklichung im kleinen darstellen; wir könnten auch sagen: der frühere Artikel behandelt die Seite der Sache, wonach sie Sache der Kirche ist; der jetzige geht vom Gesichtspunct der Schule aus, — der Schule in dem weitern Sinn, in welchem auch der Diener der Kirche eine Schule durchlaufen, d. h. katechisiren lernen muß.

I. Die nächste, unmittelbarste Voraussetzung für jedes Katechisiren ist ein Object, das mittelst dieser Operation gemeinsam vom Lehrer und den Schülern bearbeitet wird; ein Gegenstand, an welchem die einzelne Katechisation den Zweck aller Katechese — die Erzeugung christlicher Erkenntnis zum Zwecke des Bekenntnisses im Sinne der Kirche — erfüllen soll. Dieses Object könnte möglicher Weise wohl ein christlicher Begriff, ein christlicher Lehrsatz sein, sogar ächt sokratisch in der Weise, daß weder Begriff noch Satz zum voraus schon bekannt wäre oder ausgesprochen würde, sondern gerade erst aus der Katechese selbst resultirte. (In dieser Weise werden z. B. von katholischen Facultäten als Aufgabe zum Preiskatechesiren einzelne Begriffe, wie: „die Tugend der christlichen Hoffnung" u. drgl. gegeben, während die evangelischen dazu biblische Texte wählen.) Dinter hat in seinen vorzüglichsten Regeln der Katechetik beispielsweise ebenfalls solch einen Begriff (Ruhe im Geiste) zum Gegenstand einer Unterredung gemacht; dagegen seinen ausgeführten praktischen Werken legte er den kleinen lutherischen Katechismus zu Grunde. Warum wohl? Es mag sein, daß er auf den thatsächlich und kirchenrechtlich bestehenden Gebrauch des lutherischen Katechismus in den Schulen der lutherischen Län-

*) Wenn Goethe im Faust, nachdem Gretchen den Doctor um sein Christenthum befragt hat, den Mephistopheles sagen läßt: „Herr Doctor wurden da katechisirt", so ist hier das Wort in dem älteren Sinne gebraucht, in welchem Katechese und Beichte (s. d. Art.) zusammentraf. Die Pointe des Wortes Katechisiren liegt aber dort mehr in dem Hohne, den Faust deshalb über sich ergehen lassen muß, weil das Mädchen mit ihm, dem Hochgelahrten, Kinderlehre gehalten.

der die gebührende Rücksicht nehmen und dadurch sein Buch praktisch unmittelbar brauchbar machen wollte; aber dabei hat ihn doch wohl auch sein katechetischer Takt fühlen lassen, daß eine Katechisation einen Text haben muß; daß also nicht irgend ein Begriff oder Satz gleichsam unsichtbar über der Katechisation schweben oder wie ein Geist durch sie hindurch wandern dürfe, sondern daß das Object greifbar, schwarz auf weiß, existiren und den Kindern entweder schon ins Gedächtnis geprägt, oder, was selbst in diesem Fall neben dem Gedächtnis nicht überflüssig ist, in ihrem Buche vor ihnen liegen muß. Zur Begründung davon gehen wir hier auf den kirchlichen Gesichtspunct — daß die Katechese Schrifterklärung und Verständigung über das Bekenntnis sein soll, womit ihr die Normaltexte, Bibel und Katechismus bereits gegeben sind — nicht näher ein; der von Nitzsch (prakt. Theol. II. 1, S. 218) aufgestellte, ganz richtige Satz, daß der kirchliche Unterricht zuerst überliefernd und dann analysirend verfahre, weil sich die thatsächliche, die positive Religion nicht a priori construiren lasse, würde wenigstens nicht ausreichen, um für jeden katechetischen Act einen Text zu fordern, denn jene Ueberlieferung könnte immerhin mündlich geschehen. (S. jedoch die weitere Begründung ebend. S. 186.) Der didaktische Grund aber ist, daß bei einem Lehrgegenstande, der so gar keine sinnliche Seite darbietet, wo die Blicke der Kinder nicht wie z. B. beim Rechnen auf Ziffern, beim Schreiben auf Buchstaben fixirt, und dadurch überhaupt fixirt werden, — der Text in den Händen der Katechumenen als etwas sinnlich warnehmbares, worauf immer wieder recurrirt werden kann, den Dienst leistet, die Aufmerksamkeit der Kinder zusammenhalten zu helfen. „Wie steht geschrieben? Wie liesest du?" das ist eine katechetische Frage, die den Schüler immer wieder zu den sichern Ausgangspuncten zurückführt. Ueber die Wahl, über die Vertheilung und Anordnung der biblischen und der Katechismustexte haben wir hier nicht zu reden; wir setzen voraus, daß hiefür, so weit dies nöthig ist, überall die Kirchen- und Schulordnung sorgt, so weit aber der Katechet darin freie Hand hat, er sich nach den von der katechetischen Wissenschaft aufgestellten Grundsätzen seine Texte nicht planlos, sondern nach bestimmten Gesichtspuncten wählt. Das Katechisiren kann erst beginnen, wenn diese Voraussetzungen in Ordnung sind.

II. Jeder Text hat einen bestimmten Inhalt, den er in bestimmter Form ausspricht. Dieser Inhalt hat für das religiöse Bewußtsein und Leben des Kindes, weil es ein Christenkind ist und ein vollbürtiges Glied der Kirche werden soll, einen absoluten Werth; indem ich den Textinhalt ihm aneigne, pflanze ich ihm ein Stück Leben ein. Deshalb wäre es schon gefehlt, wenn ich denselben nur als ein Vehikel für Anderes, allgemeineres, als populäre Einkleidung abstracter Begriffe, als mythische oder wenigstens temporäre Darstellungsform für Wahrheiten der Moral oder der sogenannten natürlichen Religion betrachten wollte. Auf christlichem Boden ist Stoff und Form, ist das Allgemeine und das Geschichtliche nicht an einander gelöthet, letzteres ist nicht ein Bewurf, den man ablösen kann, sondern, ob auch beides nicht identisch ist (denn auf dem relativen Unterschiede zwischen Allgemeinem und Temporärem beruht alles dasjenige, was wir Anwendung nennen,) so gehört doch die zeitliche Form wesentlich mit zu dem für alle Zeiten gültigen Inhalt; das Geschichtliche am Christenthum ist nicht bloß die Einkleidung, in welcher das Ewige und Göttliche sich kund giebt, oder der Anstoß, durch welchen dieses im Bewußtsein der Menschheit aufgeweckt wird, sondern es hat selber einen ewigen Werth, ist also nicht als bloße Schale zu zertrümmern und wegzuwerfen, um zum Kerne zu gelangen. Mithin katechisirt nur derjenige richtig über einen Text, der nicht bloß davon einen Anlaß nimmt, irgend einen dadurch in Erinnerung gebrachten Gegenstand zu behandeln, der also eigentlich über den Text wegkatechisirt (wie zu seiner Zeit das Predigen über einen Text darin bestand, daß man über ihn wegpredigte, nur hie und da einen flüchtigen Blick aus der Vogelperspective auf ihn werfend), sondern der darein eingeht, sich darein vertieft, und dann den Gehalt für den Schüler so zu Tage fördert und auseinanderlegt, daß auch dieser nach Maßgabe seiner geistigen Kraft sich denselben aneigne. Dabei ist aber das Verhalten des Lehrers zum Texte von dem

des Schülers sehr verschieden. Vertiefen in denselben kann sich bloß der Lehrer, denn Meditation und Contemplation sind Dinge, in denen der männliche Geist sich selbst concentrirt; aus solcher Contemplation und Meditation erwachsen ihm Anschauungen und Einsichten, Gefühlseindrücke und Willensbewegungen, die es thatsächlich bezeugen, daß in solchem Wort Leben ist; der Buchstabe wird ihm lebendig, wird Geist. Der Schüler aber, der denselben Gewinn erlangen soll, hat zunächst an seinem Texte nur einen Gedanken (oder eine Gedankenreihe), der ihm zwar, weil im Wort ausgedrückt, schon an sich mehr oder weniger verständlich ist, aber den er doch gleichsam nur erst von außen sieht, den er im allgemeinen von anderem unterscheiden kann, aber ohne darin noch den Reichthum an Wahrheit zu erkennen, den der Lehrer darin gefunden. Wie wird er nun desselben theilhaftig gemacht werden? Ohne Zweifel nur dadurch, daß wie ihm alle Lernstoffe in ihre Elemente aufgelöst werden müßen, damit sie sich in seinem Geist aus ihren Elementen neu erbauen, so auch mit dem Text eine Analyse vorgenommen wird, damit erst das Einzelne gefaßt werde, und dann durch Synthese aus den einzelnen Textbestandtheilen das Ganze als ein nun durchschautes sich reproducire. Aber diese Reproduction ist bei dem Gegenstand, den der Katechet — und unter allen Gattungen von Lehrern nur er — vor sich hat, nicht die bloße Zusammensetzung einer auseinandergelegten Maschine, von der man nun die Bestandtheile und die Art ihres Zusammenwirkens kennen gelernt hat, sondern, wie dem christlichen Lehrer — der ja nach Matth. 13, 52 als ein Hausvater aus seinem Schatze Altes und Neues hervorlangen soll — bei seiner Meditation über den Text dieser unter den Händen sich ausdehnt, aus den Hauptbegriffen eine Mannigfaltigkeit von Momenten hervorschimmert, die Textgedanken mächtig herübergreifen in das concrete Leben: so hat er auch dem Zögling das Auge zu öffnen, daß er in einem Worte christlicher Wahrheit, je primitiver es ist — und nur solche, d. h. Schrift- und Katechismusworte sind würdig, Texte zur Katechisation zu sein, während das Kirchenlied nur unter großen Beschränkungen für denselben Zweck verwendet werden kann — um so mehr nicht ein steinernes Monument, eine Inschrift aus grauer Vorzeit, sondern eine frische Quelle von heilbringender Wahrheit erkennt. Der Zögling muß also, wie wir zusammenfassend nun sagen können, in den Text hinein- und aus demselben wieder herausgeführt werden, heraus ins Leben, in sein eignes wie in das gemeinsame, aber so, daß er die Ausbeute, die ihm jener gewährte, in dieses mitnimmt und dadurch des Werthes, den jener Erkenntniszuwachs für ihn hat, sich bewußt wird.

So haben auch wir zwei Operationen gefunden, die jede Katechisation in sich schließen muß; wir können sie, wie sich sogleich zeigen wird, mit den seit Dinter üblichen Namen des Zergliederns und des Entwickelns bezeichnen, nur freilich mit der Clausel, daß beides für uns eine andere Bedeutung hat. Vorerst, um dies beläufig zu bemerken, fällt uns diejenige Gattung von Katechisationen, die bei Dinter (s. seine „vorzüglichsten Regeln" 6. Aufl. S. 28. 94) der zergliedernden und entwickelnden noch als eine dritte folgt, die examinirende („Prüfung der Kraft, Prüfung der Kenntnisse") gänzlich weg; denn entweder ist das Examen ein pures Abfragen des Gelernten, wodurch man sich überzeugen will, ob dasselbe im Gedächtnis festsitzt und stets bei der Hand ist: dann ist die ganze Procedur kein Katechisiren mehr; oder aber kann ich zwar als Examinator eine Katechisation als Mittel gebrauchen, um mich über den Stand der christlichen Erkenntnis und Denkfähigkeit ins Klare zu setzen, aber die Katechisation selber ist um dieses speciellen Gebrauchs willen keine wesentlich andere, als sonst; frage ich auch vielleicht nach einigem, nach was der ordentliche Lehrer nicht fragen würde, weil er weiß, daß die Kinder es wissen, so ist dessen doch verhältnismäßig wenig; auch in der regulären Katechese werden die Kinder vieles zu sagen aufgefordert, von dem der Lehrer entweder sich nur wieder überzeugen will, ob sie es noch wissen, was also momentan auch ein Examiniren ist, oder von dem er recht wohl weiß, daß sie es wissen, es soll aber, wie ein Bekenntnis, laut ausgesprochen werden und dadurch im Bewußtsein

der Kinder haften. Ist es doch selbst bei Prüfungen von viel höherem Range, z. B. bei Abiturienten- und Candidatenprüfungen, gewiß ein Lob für den Examinator, wenn das Colloquium einigermaßen den Charakter einer Katechisation hat, so daß die Examinanden sich vielmehr an einem Gespräche betheiligt glauben, aus dem sie noch etwas lernen können. Eine besondere Classe also kann aus der examinirenden Katechisation nicht gemacht werden. Wenn aber Dinter und seine Schule (wie noch allerneuestens der Artikel „Katechetik“ in der zu Leipzig bei Schäfer anonym erschienenen Encyklopädie der Pädagogik thut, welcher auf die naivste Weise nichts als einen wörtlichen Auszug aus Dinter's „vorzüglichsten Regeln“ giebt, ohne aber sein Original zu nennen!) Zergliedern und Entwickeln unterscheiden, so nehmen sie für diese beiden Thätigkeiten ganz verschiedene Objecte an. Zergliedert wird ein Text, entwickelt aber wird des Schülers eigenes Denken, daher das Entwickeln im wesentlichen durchs Ablocken bewerkstelligt wird, dem nur ein präparatorisches Zerlegen der Begriffe vorangehen muß, damit das Object nicht von vorn herein unklar vorgestellt wird. Uns stellt sich die Sache etwas anders. Was wir entwickeln, das ist der durch die Zergliederung eines Textes gleichsam bloßgelegte Gedankenstoff; und das Ablocken, also das Charakteristische der Sokratik, d. h. das Abfragen statt der direct lehrenden Mittheilung, wenden wir nicht bloß zum Zwecke des Entwickelns, sondern ebensosehr schon zum Zwecke des Zergliederns an. Beides, Zergliedern und Entwickeln, sind uns darum auch gar nicht verschiedene Gattungen des Katechisirens, sondern zwei Operationen, die irgendwie jedesmal müßen vorgenommen und lebendig mit einander verbunden werden, wenn eine Katechisation zu Stande kommen soll. Denn jenes Einführen in den Text, das wir oben forderten, ist nicht möglich, ohne daß man denselben auflöst in seine einzelnen Bestandtheile; für des Kindes Verständnis ist auch ein einfacher Text schon zu inhaltsvoll, als daß es ihn sogleich als Ganzes vollständig durchschauen und sich aneignen könnte. Es ist das elementarische Verfahren, was hier seine Anwendung findet; der Katechet thut damit dasselbe, was der Lehrer einer Sprache thut, indem er construiren läßt. Nur beschränkt sich jener dabei nicht darauf, Subject und Prädicat, Subject und Object, Vor- und Nachsatz, Grund und Folgerung &c. aufsuchen zu lassen, sondern der sprachliche wie der sachliche, der historische, der didaktische Zusammenhang, in dem der Text steht, kommt bei dieser Zergliederung ebenfalls zur Sprache; denn dadurch wird der einzelne Text selbst als Glied eines größeren Ganzen erkannt und in dieser Bezogenheit aufs Ganze erst richtig nach seiner speciellen Bedeutung gefaßt. Alles dies aber geschieht, wie bereits angedeutet, schon in der Form, die wir mit den Sokratikern ablocken heißen können, denn wie die Sokratik, und zwar schon in ihrer antiken, reinen Urform, gar nicht ausschließt, daß dem Schüler z. B. eine geometrische Figur vorgelegt und derselbe mittelst des Abfragens, was er daran warnehme, zu mathematischen Kenntnissen gebracht werde: so locken auch wir dem Katechumenen dasjenige ab, was er an einem gegebenen Texte wahrnimmt; es sind seine eigenen Gedanken, die sich aus dieser unter richtiger Leitung geschehenden Warnehmung ergeben. — Wenn sofort der Sprachlehrer, nachdem construirt ist, seinen Satz übersetzen läßt und, nachdem dies richtig geschehen und das nöthige sachliche Verständnis beigebracht, also der Sinn des Autors vollständig zu Tage gefördert ist, weiter schreitet: so tritt für den Katecheten nun hier die anderweitige Aufgabe ein, die wir entwickeln nennen. Dies ist eine Operation, die ihn weit mehr dem Prediger, als irgend einem Fachlehrer nahe bringt, wie denn auch außer Frage ist, daß die Kunst des Predigers, einen Text zu entwickeln, auch dem Katecheten als die beste Ausstattung für jenen Zweck dient, obgleich dieser den Kindern nicht predigen, so wenig als der Prediger die Alten katechisiren soll. Dieses Entwickeln faßt folgende Thätigkeiten in sich:

1) Von den durch das Zergliedern des Textes gleichsam bloßgelegten Begriffen ist jeder selbst wieder die Einheit eines Mannigfaltigen, und weil der Begriff erst dann wirklich begriffen ist, wenn dieses Mannigfaltige, d. h. seine Merkmale erkannt sind,

so muß auch der Katechumene seine Begriffe durch Unterscheidung der Merkmale erst klar gewinnen und fest bestimmen lernen. Es ist also auch hier wieder zuerst eine Analyse zu machen, die aber in Wahrheit für den Zögling zur Synthese wird; denn so wenig objectiv die Merkmale als das posterius zum Begriff als dem prius erst hinzukommen, so gewiß ist doch dem Schüler das bestimmte Unterscheiden der erstern vom letztern ein novum; er hatte bloß eine Anschauung von der Sache, aber keinen Begriff. Habe ich z. B. den Begriff Liebe zu entwickeln, so wird der Schüler, wenn er überhaupt schon über derartiges Bescheid geben kann, mir zur Erklärung ein Synonymon angeben („sag' mir ein andres Wort dafür" ist eine bei manchen Katecheten, — aber nicht bei den besten! — häufige Wendung); aber daß in der Liebe drei Factoren zusammenwirken, deren einheitliches Product sie ist: 1. das Wohlgefallen am Andern; 2. das Verlangen, mit diesem Andern eins zu sein, also das eigne Ich und dessen Fürsichsein aufzugeben, es an das Andere hinzugeben; und 3. das Befriedigtsein, das Gefühl des Seligseins im Besitze desselben, in der Gemeinschaft mit demselben: das zu unterscheiden und dadurch den vorher unbestimmten Gedanken sowohl fest zu begränzen als in sich selbst voll zu machen, sind lauter Dinge, die für den Schüler erst durch die Synthese des Lernens zu Erkenntnissen werden. Daß übrigens solche Entwicklungen nicht mit jedem Begriffe, wo und so oft er vorkommt, vom Katecheten vorzunehmen sind, sondern nur da, wo jeder zum erstenmal als Object der Lehre erscheint, und fernerhin nur, wo eine Auffrischung solcher Erkenntnis oder ein praktischer Gebrauch derselben für irgend einen anderweitigen Lehrzweck (eine Beweisführung, eine Erklärung) angezeigt ist, versteht sich von selbst, da sonst nicht vom Fleck zu kommen wäre. Das Definiren darf nicht zur Sucht, zur Pedanterie werden.

2) Wird durch diese erste Operation der Begriff in sich selbst entwickelt, das was in ihm gleichsam compreß erscheint, auseinandergelegt, gelüftet, so wird ferner aus der Auswicklung eine Fortentwicklung, da man am gegebenen Faden vorwärts und rückwärts schreitet, um den vorliegenden Begriff sowohl selber erst aus seinen Prämissen abzuleiten, ihn also gleichsam aus demjenigen denkend hervorgehen zu lassen, woraus er sachlich entspringt, als auch aus ihm selber wieder dasjenige abzuleiten, worin er sein Leben gleichsam fortsetzt; es ist so zu sagen ein genealogisches Verfahren, nicht zum Zeitvertreib, sondern weil die Nothwendigkeit wie die Möglichkeit des Wirklichen, ebenso sein Werth, seine Bedeutung, nur aus seinen Prämissen und seinen Consequenzen zu erkennen ist. Jene Möglichkeit und Nothwendigkeit, wie der Werth und die Wichtigkeit eines begrifflich erkannten Objects kann historischer, psychologischer, ethischer oder dogmatischer Natur sein; immer aber schreitet der Hauptbegriff in solcher Erkenntnis über sich selbst hinaus, ohne doch sich selbst zu verlieren, d. h. eben: er wird entwickelt.

3) Schon durch das Genannte greift die Katechisation über dasjenige hinaus, was z. B. in einer Gymnasialclasse zur Erklärung eines Autors geschieht, wo man auf Prämissen und Consequenzen nur in soweit eingeht, als es zum objectiven, historischen Verständnis dessen, was der Schriftsteller sagen will, erforderlich ist, und nur beiläufig an inhaltsreicheren Stellen dem Schüler die großen, allgemeinen Wahrheiten zum Bewußtsein bringt, die darin liegen und seinem inneren Menschen zur Bereicherung werden sollen. Was hier beiläufig und secundär geschieht, das ist bei der Katechisation zwar der Zeit nach auch nicht das Erste, womit man anfängt — es soll ja aus dem Gegebenen und dessen objectivem Verständnis erst entwickelt werden — aber es ist doch von Anfang schon das Absehen darauf gerichtet, daß das Gelernte nicht zu einem Wissensvorrath nur, sondern zu einer Bestimmtheit des Lebens, zu einer Macht werde, von welcher das ganze Bewußtsein, Wille und Gefühl beherrscht wird. Die christliche Wahrheit ist dazu da, um in der geheimsten Quelle des gesammten geistigen Lebens, wo die Gedankenbildung vor sich geht, wo die Bewegung des Willens, die Art des Empfindens principiell bestimmt wird, in jener unergründlichen Tiefe unsres Innern, in der

selbst unser eigenes Auge den Grund so schwer finden kann, sich als Lebensmacht festzusetzen, um von da aus das ganze Getriebe des Seelenlebens (und durch dieses nicht minder das leibliche, das Weltleben) zu regieren. Die rechte Unterweisung muß daher die im Text enthaltene, aus ihm zunächst objectiv entwickelte Wahrheit bis hinein in das Menschenherz fortentwickeln, d. h. die Beziehungen derselben auf das innere und äußere menschliche Leben, auf seine Bedürfnisse und seine Neigungen, auf die geheimen Regungen des Bösen wie des Guten, auf sein Verflochtensein mit der Welt und seine über die Welt hinausgreifenden Hoffnungen erkennbar und fühlbar machen. Mit dieser nicht nur verstandes- und gedächtnismäßigen, sondern ethischen, das persönliche Leben bereichernden, ja geistig erfüllenden und befruchtenden Aneignung hat die Entwicklung erst ihr Ziel erreicht; jetzt ist die Pflanze bis dahin gediehen, wo ihre reife Frucht selbst wieder als Same im Innern zu keimen beginnen kann.

4) Hieraus geht hervor, daß wir als Object der katechetischen Entwicklung nicht den Katechumenen und dessen durch die sokratische Hebammenkunst ans Licht zu fördernde Gedanken, sondern die objective Wahrheit betrachten. Es ist eine ganz falsche, unpsychologische Meinung, als ob, wenn ich z. B. in obiger Weise den Begriff Liebe entwickle, ich damit des Zöglings eigene Gedanken, die nur wie ein Knäuel zusammengeballt in ihm gelegen, auseinanderwickeln würde. In ihm lag nichts als eine unbestimmte Vorstellung; was er schon besaß, war nur die durch Gewohnheit erlangte Fertigkeit, diese Vorstellung und das dieselbe bezeichnende Wort bei gewissen Anläßen anzuwenden; alles genauere Wissen davon erhält er lediglich durch Mittheilung; es ist, wie oben gezeigt wurde, niemals Analyse, sondern Synthese, wie alles Lernen. Aber was soll nun, wenn dies der Sachverhalt ist, die katechetische Hauptform, das Charakteristische des Katechisirens, die Frage? Durch sie wird ja doch etwas herausgelockt, etwas flüssig gemacht, was im Zögling selber muß gewesen sein; wenn nun nicht vom Examiniren die Rede ist, was (s. oben) nicht hieher gehört, was soll dann die Frage? Indem wir hiefür auf den Art. „Fragen und Antworten“ (Bd. II. S. 419) verweisen, bemerken wir nur folgendes. Alles bisher Besprochene würde nicht absolut eine besondere Art des Lehrvortrags erfordern. Erwachsenen gegenüber lassen alle diese Zwecke sich durch zusammenhängende Rede erreichen; Kindern gegenüber wäre die Frage nur soweit nöthig, als sie überhaupt in allem Unterricht ein unentbehrliches didaktisches Mittel ist; sie würde als Erinnerungsfrage das Gedächtnis des Schülers, so weit er sich Lehrstoffe schon angeeignet hat, in Anspruch nehmen und eben hiedurch dasselbe befestigen; als Erfahrungsfrage würde sie ihn nöthigen, das was ihm selbst schon in seiner ob auch beschränkten Lebenserfahrung begegnet ist, was er z. B. von der Welt Thun und Treiben schon wargenommen hat, zu äußern, um es für den Lehrzweck (als Beispiel, als Beweis ꝛc.) zu verwenden; als Verstandesfrage würde sie sein eignes Urtheil provociren, und als Gewissensfrage an sein sittliches Gefühl appelliren, um ein selbständiges sittliches Urtheil, z. B. über eine in der Geschichte vorliegende Handlung oder Person, hervorzurufen. Jedem Lehrfach ist die Frage dienstbar, nur bei jedem wieder in anderer Weise; selbst das Exponiren des Lateinschülers ist im Grunde nur ein Antworten, dem die Frage vorangeht und nachfolgt. Allein ebenso gewiß ist das Katechisiren noch etwas wesentlich anderes, als eine bloße Anwendung jener allgemeinen didaktischen Form auf den christlichen Unterricht. Jeder erkennt, daß eine Katechisation einen andern Charakter hat, als irgend eine, wenn auch sokratisch behandelte Lehrstunde. Worin liegt der Unterschied? Der consequente Sokratiker sagt: hier handle es sich um angeborne Ideen, um die schon in der Natur liegende, nur noch nicht zum Bewußtsein gekommene Religion; deswegen habe die Frage, die das Schlummernde erwecke, hier eine andere, tiefere Bedeutung, als z. B. im linguistischen, geographischen, geschichtlichen Unterricht. Diese Distinction macht der auf positivem Boden stehende Katechet nicht; er weiß allzugut, was es mit den angebornen Ideen für eine Bewandtnis hat und was für eine Gattung von Religion auf diesem Wege zu Tage gefördert

wird. Er weiß, daß das Christenthum als geschichtliche Religion erst mitgetheilt werden muß; „verkündiget allen Völkern das Evangelium", sagt Christus, nicht: katechisirt alle Völker; ists doch selbst auf Seiten der Theologen, selbst von strenggläubiger Richtung, eine seltsame Täuschung, der sie sich mit dem Fußen auf „christlichem Bewußtsein" und auf die demselben zu entnehmenden „Aussagen" hingeben; wodurch wird denn das Bewußtsein ein christliches, als durch Mittheilung der objectiven Wahrheit und allerdings durch die im christlichen Leben gesammelte Erfahrung? Aber richtige Aussagen über objective Dinge, über Gottes Offenbarung, Christi Person rc. sind aus dem „christlichen Bewußtsein" nur dann zu entnehmen, wenn die Wahrheit über diese Dinge zuerst dem Bewußtsein eingepflanzt, dem Denken und Fühlen eingewöhnt worden ist. — Das Eigenthümliche des Katechisirens beruht vielmehr auf folgendem:

a. Wie die erste Grundlage alles religiösen Unterrichts Mittheilung sein muß, so wird auch durch den ganzen katechetischen Cursus hindurch der Lehrer immer mitzutheilen haben. Der Katechumene soll in jeder Stunde nicht nur gefragt werden und antworten, sondern etwas hören, etwas empfangen, was ihn innerlich bereichert. Dies wird manchmal in zusammenhängenderer Weise, z. B. in Form der Erzählung, der Beschreibung u. s. w., noch viel häufiger aber in kurzen, ins Gespräch sich einflechtenden Bemerkungen geschehen, die, ohne dasselbe in rednerischer Weise zu unterbrechen, ohne überhaupt sich in anspruchsvoll-sententiöser Weise aus dem Ganzen herauszuheben, doch als Samenkörner in des Zöglings Geist und Herz sich senken. Aber auch hiezu schon ist die Frage ein ganz geeignetes Mittel. Wie oft im Leben machen wir ein Kind auf einen Gegenstand aufmerksam und wollen dadurch provociren, daß es nicht nur denselben warnehme, sondern seine Warnehmung auch in Worte fasse und damit denn eine neue Erkenntnis sich aneigne. Wir können dies thun durch Hinweisung auf die wirklichen Objecte, in Ermanglung dieser aber auch durch Hinweisung auf Aehnliches, an dem das Kind das Entsprechende abnehmen soll. Diese Unterrichtsweise nun kann der Katechet mehr als irgend ein anderer Lehrer anwenden. Denn die Texte, die ihm und den Kindern gemeinsam vorliegen, die Personen, die in der heiligen Geschichte auftreten, ihre Reden, Handlungen und Erlebnisse, wiederum alle sittlichen und religiösen Phänomene im inneren und äußeren Leben, auf die die christliche Wahrheit ihr Licht wirft: — das alles sind solche Objecte, über die das Kind, nachdem ihm durch jene primitive Mittheilung einmal das Auge und der Mund geöffnet worden, immer mehr zu einer Aussage befähigt ist. Wenn ich mit einem aufgeweckten Knaben eine Reise über Land oder Feld mache, so werde ich nicht in langen Reden denselben belehren, sondern ich werde seine Beobachtung im Gang erhalten und seine Bemerkungen ihm abnehmen, werde mich dabei nur anregend, ergänzend, berichtigend verhalten: — solch eine Wanderung ist das Katechisiren; darin eben, daß die Kinder sich aussprechen, liegt der eigenthümliche Reiz, den für den kinderfreundlichen Mann das Katechisiren hat; es ist der christlich-pädagogische Geschmack, der sich darin befriedigt. Und um so mehr ist gerade das Katechisiren vor allem andern Unterrichten im Stande, diesen Reiz zu gewähren, weil, was sehr wohl zu beachten ist, hier nicht, wie in andern Lehrfächern, jeder folgende Lehrsatz (sofern wir uns die religiösen Erkenntnisse in solchem ausgedrückt denken) den vorhergehenden nothwendig voraussetzt; hier vielmehr können ohne allen logischen Nachtheil Lehren, die im System am Schlusse stehen, ihrem Hauptinhalte nach schon längst den Kindern bekannt sein, ehe die theoretisch nothwendigen Vermittlungen gegeben sind; ein Kind kann z. B. von Jesu als dem Heiland der Menschen schon Verschiedenes wissen, ehe es in die Lehre von der Sünde, ja selbst von Gottes Eigenschaften u. s. f. näher eingeführt ist. Denn diese Erkenntnisse, sei es auch in allerlei Bruchstücken, theilen sich dem Kinde noch auf ganz andern Wegen mit, als bloß durch die Katechese; sie hören davon in der Kirche wie bei der häuslichen Andacht; die ganze Atmosphäre, in welcher ein Christenkind lebt, ist erfüllt von christlichen Stoffen; —

daher kommt es, daß wir in diesem Gebiete viel mehr abfragen, viel mehr ein Gespräch führen und gesprächsweise mittheilen können, als in irgend einem andern.

b. Dies führt von selbst auf eine weitere Seite der Sache. In einer Katechisation wird vieles ausgesprochen, was den Kindern schon bekannt ist — ebendeshalb können sie darüber etwas äußern —, so viel, wie in keiner andern Lehrstunde ohne Zeitverlust Altes und Bekanntes gesprochen, abgefragt, geantwortet werden dürfte. Nicht freilich, als ob wir immer nur wieder dieselben Sprüche und Katechismussätze recitiren ließen oder dieselben Ermahnungen geben wollten; das bloße Wiederkäuen würde die Kinder ebenso langweilen und geistig lähmen, wie wenn ein Prediger sich immer um dieselben Themen drehte und dieselben Phrasen gebrauchte. Aber auch der frischeste, gedankenreichste Katechet muß doch stets wieder auf die festen Grundbegriffe christlicher Lehre, wie auf die Thatsachen der christlichen Offenbarung zurückkommen; eben darum kann er weit mehr fragen und sich sagen lassen, als ein anderer Lehrer. Warum nun ermüdet das nicht? Warum hören auch Erwachsene, wofern sie überhaupt christlichen Sinn haben, einer guten Katechisation so gerne zu, da doch möglicher Weise kein Wort gesprochen wird, das sie nicht längst wüßten? Der Grund ist ein zwiefacher: wir möchten sagen ein allgemein christlicher, und ein speciell kirchlicher. Erstens hat der katechetische Stoff vor allem andern Lehrstoffe das voraus, daß er nicht als Neues nur interessirt, dann aber, wenn er einmal angeeignet ist, seine wiederholte Analyse entbehrlich und werthlos würde; sondern in diesem Stoffe liegt eine Kraft geistiger Nahrung — was wir als das Erbauende zu bezeichnen pflegen —, infolge dessen jede Analyse auch des längst Bekannten immer wieder Geist und Gemüth anspricht. Wie darum die stets wiederholte rednerische Darstellung der christlichen Wahrheit in der Predigt trotz dem vielen, was immer und immer wieder zur Aussprache kommt, diejenigen nicht ermüdet, sondern anzieht und befriedigt, die überhaupt christliche Wahrheit suchen und lieben: so ist auch diejenige nicht rednerische, sondern didaktische und dialogische Analyse desselben Stoffes etwas eigenthümlich befriedigendes, erbauendes, erfreuendes, die der Katechet vornimmt; es stellt sich auch darin das Alte, sich stets Gleiche — das lebendige Wasser, das Christus den Dürstenden reicht, Joh. 7, 37 — in immer neuen Gestaltungen, Auflösungen und Verbindungen dar, daß man, wie in eine sprudelnde Quelle, immer und immer hineinsehen mag. Gerade die Gesprächsform, dieses Auseinandergehen und Sichzusammenschließen der Wahrheitsgedanken, hat ihre eigene Schönheit, wie andere Formen — die rednerische, die poetische 2c. — solche in ihrer Weise an sich haben. Das Zweite aber ist, daß wir, die erwachsenen Glieder der Kirche, in jeder richtigen Antwort der Katechumenen nicht nur eine uns mit ihnen gemeinsame Erkenntnis sehen — (die Liebe aber freut sich der Wahrheit, 1. Kor. 13, 6) — sondern das uns mit ihnen gemeinsame Bekenntnis; darum eben freuen wir uns einer guten Antwort zwiefach, weil wir im Erkennen zugleich das werdende Bekennen, also auch darin den Nachwuchs der Kirche, die Sicherung ihres dauernden Bestandes sehen.

5) Aus alle dem ergeben sich nun die persönlichen Bedingungen, unter denen allein das Katechisiren ersprießlich, ja überhaupt — sofern sein Zweck erreicht werden soll — möglich ist.

a. Wer die biblischen und kirchlichen Sätze soll analysiren und entwickeln können, der muß dieser Sätze und ihres Inhalts nach allen theoretischen und praktischen Beziehungen mächtig sein. Nur wer gründliche Erkenntnis hat, kann darüber katechisiren. Eine theologische Vorbildung ist hiernach so nöthig, wie zur predigenden Darstellung der christlichen Wahrheit, doch mit der Einschränkung, daß sie bei Männern, denen die andern Erfordernisse nicht abgehen, durch persönliches, tieferes Interesse an jener Wahrheit und zugleich durch nüchternes, verständiges Denken und praktischen Sinn ersetzt werden kann. Denn allerdings, warme und tiefe Religiosität allein reicht zur Kunst des Katechisirens noch weniger aus, als zur Kunst des Predigens; wer nur in

Ideen lebt, aber keine Begriffe bildet, oder solche sich zwar bildet, aber aus phantastischen Ingredienzien, statt aus den vom Verstande zu sondernden und zu verbindenden Merkmalen, der kann vielleicht durch Begeisterung, durch hohen Flug oder dunkle Tiefsinnigkeit Alt und Jung elektrisiren, aber elektrisiren und katechisiren ist zweierlei; ein Katechet wird er nie sein. Jene Grundoperationen bei seiner Arbeit erfordern schlechterdings eine ausgebildete Verstandesthätigkeit, für die alles andere, alle Herzensrührung und Geistesfalbung absolut keinen Ersatz bietet. Nur der Verstand kann auch die höchsten und tiefsten Wahrheiten zum Zwecke der Darstellung ordnen; nur der Verstand des Lehrers wird auch den Verstand der Kinder so ansprechen und in Bewegung setzen, daß Begriffe daraus werden; und die evangelische Wahrheit, obgleich sie über allen Verstand hinausgreift und diesem daher immer ein residuum bleibt, das er nicht mehr analysiren kann, sondern in seiner Unmittelbarkeit dem Herzen und Gewissen wie dem ahnenden, innerlich schauenden Geist überlassen muß, giebt sich doch auch wieder echt menschlich dazu her, vom Verstande ergriffen und behandelt, d. h. in Begriffe, Urtheile, Schlüsse gebracht zu werden. Wo Gottes Geist ist, da wird die Logik durch ihn nicht abgeschafft; wohl aber ist oft da, wo die Logik fehlt, auch der Geist weit abhanden.

b. Der Katechet soll zwar nicht ein Redner sein, bei dessen Wort die Hörer alle zu schweigen haben, und gerne schweigen, eben um ihn zu hören; aber die Gabe der Rede muß er gleichwohl besitzen, und zwar speciell die Gabe, ein Gespräch zu führen, noch specieller, die Gabe, ein Gespräch mit Unmündigen zu führen. Ist er schon überhaupt des Wortes nicht hinreichend mächtig, ringt er noch mit der Sprache, muß er sich corrigiren, einen halbvollendeten Satz, eine angefangene Frage abbrechen, um anders anzufangen; stockt er, nachdem er einiges von sich gegeben, macht er Pausen, da die Kinder nicht wissen, ob er, wie der Baal auf Carmel, inzwischen dichtet, oder zu schaffen hat, oder mit seinen Gedanken über Feld ist, oder vielleicht mit wachem Auge gar schläft: — dann ist zum voraus alles verloren, die Kinder haben — wie auch wohl er selbst und wer etwa zuhört — nur noch Ein Gefühl, das der Sehnsucht nach dem Ende solcher Tortur. Die oratio continua darf aber, so sehr der Katechet ihrer mächtig sein muß, von ihm nun erst nicht frei angewendet werden; ein Gespräch zu führen, ist eine eigene Kunst, — zunächst mehr geselliger Art, aber durch die Fähigkeit bedingt, mittelst der eigenen Gedanken die Gedanken anderer wach zu rufen, sie in Bewegung, in Fluß zu bringen, und dann wieder an die Gedanken anderer so anzuknüpfen, sie augenblicklich so aufzufassen (aufzufangen, könnten wir im guten Sinne des Wortes hier sagen) und mit gewandter Hand ihnen die Wendung zu geben, daß sie weiter führen, und so Schlag auf Schlag erfolgt. Um solch ein Gespräch in Gang zu bringen, müßen aber Männer, müßen Mündige beisammen sein; in der Katechisation steht nur Ein Mann unter vielen Kindern; er hat, wenn der Ausdruck auch hier gestattet ist, die Kosten des Gesprächs allein zu tragen. Das fordert erstens von ihm, daß er es versteht, die Kinder zum Reden zu bringen, d. h. daß er materiell immer weiß, was auszusprechen, zu beurtheilen, zu schließen, zu erzählen, als Beispiel aus Geschichte und Leben, als Beleg aus der Schrift, dem Gesangbuch u. s. w. beizubringen sie im Stande sind; daß er alles, was sie sagen können, ihnen zu sagen überläßt (dieses also nicht selber sagt), und daß er formell den Impuls zu diesem Reden der Kinder in richtiger Weise zu geben wisse, ihnen also Lust mache zum Reden und folgerichtiger Weise zum Denken, was theils durch die Freundlichkeit und Lebhaftigkeit seines ganzen Benehmens gegen sie, theils und vornehmlich durch die geschickte Fassung der Frage zu erreichen ist, die weder zu viel noch zu wenig schon geben darf, die auch sprachlich stets correct und bestimmt, und doch durch ihre Mannigfaltigkeit immer neu sein muß. Zweitens aber ist erforderlich, daß der Katechet das von den Kindern Gesagte rasch aufnimmt und, was davon als Anhaltspunct dienen kann, an der brauchbaren Seite angreift um es fortzuführen; eine Kunst, die ganz besondere Geistesgegenwart erheischt, weil die Antworten der Kinder oft in fremde Geleise führen, man also so-

gleich im Stande sein muß, auf ihre Gedanken zwar einzugehen (denn mit bloßer Abweisung wird das Unrichtige nicht berichtigt), aber sie auf dem kürzesten Weg ins rechte, feste Geleise zurückzubringen.

c. Wenn wir endlich als nothwendiges Ingrediens ein gewißes Maß von Phantasie für den Katecheten fordern, so wird sich dies aus dem Gesagten rechtfertigen. Denn um die unter a. bezeichneten Objecte der Anschauung beizuschaffen, d. h. das im Texte hiefür gegebene Material anschaulich zu machen und das sonsther (als Gleichnis und Beispiel) Beizubringende stets zur Verfügung zu haben, bedarf es jenes poetischen Seelenvermögens; in dieser Gabe hat z. B. Möller (vgl. seine katech. Unterweisung in den 10 Geboten, Magdeb. 1854) seine Stärke; er ist uns freilich auch davon ein Beweis, wie leicht man beim Zuströmen dieses Elementes in Versuchung kommt, darin des Guten mehr zu thun, als nöthig wäre. Wiederum, wer dem Gespräche die unter b. geforderte Beweglichkeit geben, ja wer nur die genau treffenden Bezeichnungen (wie schon ein großer Theil unsres Sprachschatzes auf treffenden Vergleichungen beruht und ursprünglich symbolischen Charakters ist) stets zur Hand haben will, dem muß die Phantasie ihre Flügel leihen. Sie muß überhaupt in der Katechese dazu dienen, dem Verstandeselement, das so stark darin vertreten ist und dazu ein so großes Recht hat, doch das nöthige Gegengewicht zu halten.

6) Müßen wir nun hiernach für die Katechisirkunst so gut, wie für die Rede- und Dichtkunst eine specielle Begabung fordern, ungeachtet jene nicht wie diese unter den sieben freien Künsten paradirt, auch keine der neun Musen zur Patronin hat: so ist doch ebenso gewiß, daß sie erlernbar ist und auch von dem dafür Begabten erlernt werden muß. Und zwar hat dies vorzugsweise durch selbsteignes Probiren und Ueben zu geschehen, so aber, daß 1. der Katechet von seiner eigenen Katechumenenzeit her noch eine Erinnerung, gleichsam eine Tradition in sich trägt, er also das allgemeine Bild solch eines Vorganges sich nicht erst schaffen muß (mancher wäre vielleicht selbst ein besserer Katechet, wenn der katechetische Unterricht, den er als Knabe einst genossen, nach Form und Inhalt tiefere Eindrücke bei ihm hinterlassen hätte); 2. daß jedem katechetischen Versuche — wie es schon die ersten praktischen Lehrer der Katechetik, Francke und seine Freunde, im Haller Waisenhause gethan — eine Censur folgt; denn an den Fehlern, die man macht, und an deren ganz in concreto geschehender Correctur lernt man am meisten; 3. daß, nachdem man schon selbst angefangen, zu katechisiren, die theoretische Einführung in die Katechetik durch mündlichen Vortrag derselben und durch Studium der einschlägigen Literatur den rechten wissenschaftlichen Gesichtspunct, den historischen Ueberblick und die technischen Gesetze im Zusammenhang darbietet (denn das alles wird erst verstanden und das Interesse dafür ist erst vorhanden, wenn man bereits selber in der Uebung steht und die praktischen Schwierigkeiten kennt); endlich 4. daß man hie und da einen guten Katecheten hört. Das Lesen gedruckter Katechisationen können wir unter die unerläßlichen Lernmittel nicht zählen; denn ein Gespräch dieser Art läßt sich nie am Pulte vollständig ausarbeiten, ein treues Bild wäre nur durch stenographische Fixirung einer von einem Meister wirklich gehaltenen Katechisation zu gewinnen, und auch dann wäre das so gewonnene Bild selbst bei wörtlicher Treue doch viel blasser im Vergleich mit dem lebendigen Original, als z. B. eine gedruckte Rede.

7) Das Zustandekommen des einzelnen katechetischen Actes ist sodann ein sehr einfaches. Unvorbereitet soll ohne zu dringende Noth keiner katechisiren; die Vorbereitung wird wesentlich nichts sein, als das Durchdenken des gegebenen oder gewählten Textes, um die Hauptideen und die verschiedenen Beziehungen, in denen dieselben sich im Texte darstellen, so wie die verschiedenen Richtungen, nach welchen dieselben — im oben ausgeführten Sinne — zu entwickeln sind, sich vorher ganz klar zu machen und hiernach den Gang des Gespräches zu ordnen. Dieser Gang wird in der Regel durch die Reihenfolge, in denen die Textmomente vorliegen, sich bestimmen, doch kann es unter Umständen dem Zwecke logischen Verständnisses besser entsprechen, von jener Folge abzu-

weichen, also z. B. einen Nachsatz vor dem Vordersatz zu erörtern. Immer ist es aber das Beste, das echt Katechetische, vom Gegebenen, vom Worte des Textes auszugehen, nicht aber Allgemeines oder Fernliegendes vorauszuschicken, um von da aus erst (wie es dem Prediger wohl gestattet sein kann) zum Textwort zu gelangen; so z. B. ist ein Gleichnis immer erst für sich, wie wenn es eine Geschichte, eine Naturdarstellung wäre, vollständig deutlich zu machen, ehe man zur Abstreifung der bildlichen Hülle, zur Fixirung des verglichenen, unter dem Gleichnis dargestellten Gegenstandes und zur Auffindung und Bestimmung der Vergleichungspuncte (des tertium comparationis) schreiten darf. Jene Hauptideen und ihre wesentlichen Beziehungen, wie die bestimmenden Momente für die Entwicklung (wodurch häufig die Katechisation sich in einen analytischen und synthetischen Theil zerlegen läßt), thut der Anfänger wohl, sich schriftlich zu notiren und ins Gedächtnis zu prägen, damit er den Faden nicht verliert und nicht in Wiederholungen geräth; auch die einzelnen Fragen und Antworten auszuarbeiten ist nur demjenigen als Exercitium anzurathen, der noch nicht Sprachfertigkeit genug hat und darum erst durch solches Mittel die richtige Fassung der Fragen lernen muß, namentlich auch, um bei jeder sich Rechenschaft zu geben, ob eine Antwort und welche etwa darauf zu erwarten sei. Sonst aber ist es ganz richtig, was Nitzsch gegen schriftliche Conceptionen sagt (Prakt. Theol. II. 1, S. 214): „Unterrichtende Rede muß zum Gespräche werden und auf die Zufälle einer mit dem Lehrling eingegangenen Gemeinschaft des Denkens sich einlassen; daher es eher hinderlich als nöthig ist, die Katechisation anders, als in einem durch Geistesgegenwart und Ueberlegenheit durchzuführenden Plane vorzubereiten und also auszuarbeiten." So ausgerüstet tritt der Katechet unter die Kinder; ob mit lautem Gebet angefangen und geschlossen wird, hängt davon ab, ob der Act einen gottesdienstlichen Charakter hat oder nicht, und ob er als Confirmandenunterricht für sich besteht, oder in den Schulunterricht als Stundenpensum eingereiht ist oder nicht; wenn letzteres der Fall ist, so ist ja das Schulgebet vorangegangen und folgt ebenso nach. Sofort wird unter allen Umständen am besten damit begonnen, den Text lesen zu lassen; es bedarf keiner Formalitäten, um auf ihn vorzubereiten; auch was der Erklärung vorangeschickt werden muß, folgt viel besser dem Lesen des Textes erst nach. Aber schon beim Lesenlassen ist wohl aufzumerken, daß nicht durch unrichtige Betonung zum voraus ein falscher Sinn entsteht; das richtige Lesen muß der Erklärung schon den Weg bahnen. Der Gang des Gespräches ist sofort geregelt durch die Disposition, die zwar nicht nothwendig, wie in einer Predigt, immer auch dem Schüler anzukündigen ist, die aber doch in so weit auch ihm nahe gelegt werden kann und soll, als er den allgemeinen Zweck eines Textes und das logische Grundverhältnis seiner Theile wissen muß, um das Einzelne richtig aufzufassen. (Wer z. B. über Matth. 7, 7. 8. katechisirt, darf nicht versäumen, zuerst darauf hinzuführen, daß Vers 8 eine allgemeine Regel, ein Gesetz im Reiche Gottes aufstellt, wovon Vers 7 nur die Folge und paränetische Anwendung ist, wobei denn zuerst jenes Gesetz, jene göttliche Hausordnung ihrem Sinne nach — die Klimax in Bitten, Suchen und Anklopfen, Empfangen, Finden und Eingehen — erörtert und dann der Beweis für die Gültigkeit, die Wahrheit und Wirklichkeit derselben geführt wird.) Für die weitere, detaillirte Behandlung des Stoffes, wie schon für seine Gewinnung, ist einzig das oben über die Aufgabe der Katechisation, über Zergliederung und Entwicklung Gesagte maßgebend, wobei, wie es der Charakter eines freien Gespräches mit sich bringt, dem Katecheten freie Hand gelassen und nur gefordert werden muß, daß er genau bei der Sache bleibe, sich nicht unnöthig aufhalte oder durch erhaltene Antworten und deren Erörterung auf Nebenwege locken lasse und in der durch Text und Disposition vorgezeichneten Richtung stetig fortschreite. Ist ein Theil der Katechisation absolvirt und ein Wendepunct erreicht, so ist die Recapitulation, das Aufsammeln, wie Dinter es nennt und übt, ganz am Platze, am meisten, wenn eine Reihe coordinirter Momente auf einander folgte, die behalten werden sollen. Der Schluß muß nicht nothwendig ein rhetorischer Epilog sein; aber zweckmäßig

ist es immer, wenn das Ende der Katechese irgendwie sich abrundet; ein Bibelspruch, ein Liedervers — letzterer am besten gleich gesungen — dient dazu am besten.

Die Regeln, die für die Fassung der Fragen, für das Verfahren gegenüber den verschiedenen Arten von Antworten (falschen, halbwahren, richtigen) wie gegenüber dem Nichtantworten zu merken sind, hat bereits der Artikel „Fragen und Antworten" gegeben; die Literatur ist theils in diesem, theils in den voranstehenden Artikeln bereits genannt. **Palmer.**

Katechismus. Die vier Hauptgebiete des christlichen Religionsunterrichts, biblische Geschichte und Geschichte des Reichs Gottes, Bibelkunde und Bibelerklärung, Glaubens- und Sittenlehre, Fest- und Cultuslehre, sind von der Kirche niemals ganz unbebaut liegen gelassen worden; aber sie hat denselben zu verschiedenen Zeiten nicht nur im allgemeinen ein sehr verschiedenes Maß von Sorgfalt zugewendet, sondern besonders auch die einzelnen Gebiete sehr ungleich behandelt, und bald dem einen, bald dem andern eine höhere Beachtung und eine größere Pflege gewidmet. Im ganzen gleichmäßig verbreitete sich der Katechumenenunterricht der alten Kirche nach den verschiedenen Seiten hin. Auch im Mittelalter war, soweit ein regelmäßiger Religionsunterricht überhaupt ertheilt wurde, weder die biblische Geschichte noch die Bibelerklärung davon ganz ausgeschlossen; aber nächst der Einprägung des Glaubensbekenntnisses und gewisser Beicht- und Gebetsformeln stand doch in erster Linie die Einübung der gottesdienstlichen Gebräuche und der kirchlichen Sitte. Eben diese unmittelbar praktische Seite des Religionsunterrichts wird von der heutigen katholischen Kirche vorzugsweise berücksichtigt. Das doctrinelle Element verschwindet dabei zwar nicht ganz, namentlich haben, auch abgesehen von den Jesuiten, welchen es zunächst zu polemischen Zwecken dienen mußte, neuere katholische Katecheten ihm größere Beachtung geschenkt; aber es tritt dasselbe gemäß der überwiegend realistischen Tendenz des Katholicismus zurück gegen das kirchliche Thun, das gottgefällige Werk, für welches die von der Kirche angeordneten und sanctionirten Formen vorhanden sind, und das Dogma selbst, wo es vorkommt, wird immer gleich praktisch aufgefaßt und gewendet.*)

Desto mehr Gewicht hat die evangelische Kirche, wie überhaupt so auch beim Religionsunterrichte, von jeher auf das Dogma gelegt. Wie sie zu ihrem Glaubensprincip die Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben, nicht durch das Werk, erkoren hat, so behält sie auch bei ihrem Unterrichte und ihrer erziehlichen Thätigkeit vorzugsweise die innerliche Aneignung des Glaubens im Auge, ohne darauf auszugehen, daß das innerlich Erfaßte auch sofort in concret kirchlicher Gestaltung sich nach außen hin darlege; und trotz ihres Grundsatzes, daß die h. Schrift die einzige Quelle und das Maß für den Inhalt des Glaubens ist, hat sie doch nicht mit der biblischen Geschichte und dem Lesen und Erklären der Bibel den Religionsunterricht abschließen können, sondern sich getrieben gefühlt, für diesen den Lehrbegriff als ein in sich zusammenhängendes Ganzes in möglichst einfacher, leichtbehältlicher und dabei eindringlicher Fassung darzustellen, und dafür eine bestimmte Lehrweise sich anzueignen. Wenn schon die alte Kirche nicht bloß zur Aufstellung eines Symbols, als bestimmten Zeugnisses über ihr Schriftverständnis und Glaubensbekenntnis geschritten war, sondern auch im Katechumenat Fürsorge getroffen hatte, daß die eintretenden neuen Mitglieder für dieses Bekenntnis herangebildet wurden, so mußte an die protestantische Kirche bei dem großen Werth, den sie auf die religiöse Ueberzeugung legt, und gemäß ihrer Grundansicht vom allgemeinen Priesterthum, wornach jedes Mitglied der Gemeinde bis zum geringsten herab berufen und berechtigt ist, Antheil zu nehmen an der vollen Erkenntnis der evangelischen Wahrheit und an freier Aneignung und Mittheilung derselben, die Nothwendigkeit noch näher herantreten, ihren Lehrbegriff und ihre Auffassung von der Aufgabe des Lebens in bestimmt formulirten Artikeln für die Gemeinde und das Haus darzu-

*) Vergl. Palmer, Katechetik, 2. Aufl. S. 25 ff.

bieten, und für die Unterweisung des Volks, insbesondere des heranwachsenden Geschlechts, im Bekenntnis Sorge zu tragen. Das Buch, welches diesem Zweck in der Kirche dient, ist der Katechismus, die kleine Laienbibel in kirchlicher Fassung, die Dogmatik und das Symbol des Volks.

Die erste und wesentlichste Eigenschaft des Katechismus ist, daß er seinem Inhalt nach das öffentliche Bekenntnis der Kirche treu nach dem recipirten Lehrtypus und den Hauptbestandtheilen nach vollständig darstellt. Dabei hat er dasselbe nicht nach außen hin oder irgend welchen Angriffen gegenüber zu vertreten, seine Bestimmung ist vielmehr die, das Bekenntnis im Schoße der Kirchengemeinschaft unter ihren Mitgliedern selbst zu erneuern, fortzupflanzen, geläufig und lebendig zu erhalten. Er hat demnach nicht polemische oder apologetische Tendenzen zu verfolgen, sondern der Hebung und Verbreitung christlicher Erkenntnis und Sitte in der Kirche zu dienen, und es liegt bei Darlegung des Lehrbegriffs seine Aufgabe nicht darin, die kirchlichen Differenzpuncte hervorzuheben und auseinander zu setzen, sondern vielmehr darin, das specifisch Kirchliche mit dem allgemein Christlichen in harmonische Verbindung zu setzen, und letzteres dadurch in desto vollerer und frischerer Ausprägung für jeden einzelnen zur lebendigen Anschauung zu bringen und zum freudigen Bekenntnis zu erheben. Und dieses lebendige Erfassen und freudige Bekennen der Glaubenswahrheit muß der K. auch durch seine formelle Beschaffenheit befördern. Der nach ihm Unterrichtete soll nicht bloß von dem, was er glauben und thun soll, hören und lesen; er soll bei dem Unterrichte selbstthätig betheiligt sein, mitsprechen und von dem, was er vernommen hat, Rede und Antwort geben. Darum ist der K. in Frage und Antwort zu fassen, welche hier nicht sowohl einen didaktischen, als vielmehr vorzugsweise einen ethischen Zweck haben, Frage und Antwort sollen einem Grundgefühle, einer Anschauung und einem Willensacte Ausdruck geben und zum Bekenntnis und Angelöbnis hinleiten. Eben darum soll der K. nicht bloß eine allgemein verständliche, sondern auch eine leicht behältliche und vollkommen sprechbare Sprache reden. „Den Katechumenen muß kurz und rund und bündig, in plastischer Sprache, in fester, gleichmäßiger, immer wiederkehrender Form gesagt und bezeugt werden, was sie glauben und worauf sie leben und sterben sollen. Die Sprache sei rhythmisch, wie in Luthers Erklärung der drei Artikel, der Gedanke schäle sich rein heraus, wie das Ei aus der Schale, der K. schließe sich von Anfang bis zu Ende in künstlerisch vollendeter Form rein ab, so daß ein Grundton sich durch das Ganze hindurchziehe und in entsprechenden Wendungen wie ein rother Faden wiederkehre." *) — Fügen wir noch hinzu, daß der K. zwar für das Volk überhaupt, insbesondere aber für die Jugend bestimmt und berechnet sein muß, weil in dem heranwachsenden Geschlechte die Zukunft der Kirche liegt, und weil ein innerlich klares, auf Ueberzeugung ruhendes, aus einem entsprechenden Seelenzustande frei und natürlich hervorgehendes Bekenntnis der Erwachsenen ohne frühzeitige Beschäftigung mit den Glaubenslehren, ohne Erklärung und Einübung der Katechismusstücke nicht erreichbar ist: so haben wir die wesentlichen Merkmale des K. und können hiernach diesen definiren als den Inbegriff der von der Kirche anerkannten Hauptstücke der christlichen Lehre, für das Volk und insbesondere für die heranwachsende Jugend behufs der Aneignung und des Bekenntnisses gemeinverständlich abgefaßt und in Frage und Antwort gestellt.

Es sind hiermit nicht allein diejenigen Erklärungen des Wortes abgewiesen, welche das Wesen des K. lediglich in die populäre Darstellung, oder in die Form von Frage und Antwort setzen und von der Art und Beschaffenheit des Inhalts ganz absehen, sondern auch diejenigen, welche zwar auf ein Religionsbuch hinweisen, aber für die Auswahl der Lehrstücke und ihre Behandlung einen großen Spielraum lassen und der Meinung Raum geben, als könne Inhalt und Form des K. sich bald so bald anders ge-

*) Tholucks lit. Anz. 1841. Nro. 11, S. 84.

stalten.*) — Die geschichtliche Entwickelung des K. beweist, daß sein Inhalt wie sein Gebrauch auf fester historischer Basis beruht und dadurch eine bestimmte Begrenzung erhalten hat.

Geffcken hat in seinem inhaltsreichen Werke: „Der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts, Leipzig 1855", nachgewiesen, daß Luther zuerst das Wort K. als Titel eines Buchs vorgeschlagen hat, während es vor ihm einen der Taufe unmittelbar vorangehenden Act bezeichnete; wichtiger ist, daß Inhalt und Form des K. ebenfalls von Luther zum Abschluß gebracht worden sind, daß aber beide nicht willkürlich von ihm bestimmt, sondern der durch Jahrhunderte geheiligten Praxis der Kirche entlehnt sind. In der alten Kirche und im Mittelalter ist K. soviel als Taufbelehrung, Taufexamen. Wenn die Taufcandidaten einen vorbereitenden Unterricht, der sich auf biblische Geschichte, Bibelerklärung und einen mehr oder weniger vollständigen Vortrag der christlichen Glaubenslehre erstreckte, ohne daß indes darin die eigentlichen Mysterien des Christenthums das Symbolum, das Vaterunser, die sacramentalischen Lehrstücke und andere Theile der sogen. disciplina arcani schon mitgetheilt wurden, meist mehrere Jahre hindurch genossen hatten, so wurden ihnen erst kurz vor dem Taufact (z. B. am Palmsonntage, wenn die Taufe an Quasimodogeniti stattfand) jene zur Geheimlehre gerechneten Stücke erklärt und zum Lernen vorgelegt, um auf dieselben bei der Taufe selbst das Bekenntnis abzulegen und anzugeloben. Dieser Act und die unmittelbar vorausgehende Vorbereitung dazu, welche sich nur auf das letzte Stadium des Katechumenats erstreckt, ist der K. der alten Kirche. Derselbe bildet ebenso den positiven Theil des Taufbekenntnisses, wie der Exorcismus und die Abrenuntiation den negativen. In diesem Sinne finden wir schon bei Augustin (de fide et operibus cap. 9. 13. 18. vgl. cap. 6.) das Wort catechismus mit baptismus und exorcismus in die engste Beziehung gesetzt. Noch bestimmter tritt der angegebene Begriff im Mittelalter hervor. Man versteht hier unter K. nicht etwa den Religionsunterricht der Jugend überhaupt, der überall in sehr beschränkter Weise vorkam und nicht sowohl eine Angelegenheit der Kirche, als vielmehr der Familie war, sondern schlechthin nur die Mittheilung des Taufbekenntnisses, die Ablegung desselben und die Angelobung auf dasselbe. Kommt noch die Taufe Erwachsener vor, so wird der K. mit diesen selbst abgehalten, bei der viel allgemeinern Kindertaufe aber geschieht dies mit den Pathen.**)

Die Stücke, welche während des Mittelalters den K. bilden, sind der Glaube oder das Credo (apostol. Glaubensbekenntnis), das Vaterunser und die Sacramente,***) von denen die letztern in den frühern Jahrhunderten häufig noch wegblieben. Nirgends aber wird der Dekalog zum K. jener Zeit gerechnet, weil er in der That niemals eine Stelle bei der Taufe gehabt hat. Wenn er gleichwohl in den letzten Jahr-

*) Zu weit in der zuletzt bezeichneten Beziehung sind Definitionen wie: „K. ist ein Unterricht christlicher Lehre und nichts anderes als ein kurzer Inbegriff des Wortes Gottes" (Alting, Bearb. des Heidelb. K.); oder: „ein Auszug der Hauptstücke aller Lehre aus der ganzen h. Schrift zum Unterricht für Kinder" (Stier, Luth. K.). Wenn man aber in neuerer Zeit das Wort K. überhaupt zur Bezeichnung eines populären Lehrbuchs über irgend einen Gegenstand (K. der Pädagogik, der Obstbaumzucht, der Orthographie) verwendet hat, so ist dies weder etymologisch noch historisch zu rechtfertigen. Denn seiner Bildung nach bedeutet das Wort K. ursprünglich nur den Act des Unterrichtens, nicht den Inhalt, das Pensum des Unterrichts, und von den nicht christlichen Schriftstellern ist es gar nicht, von den Kirchenschriftstellern aber immer in einer viel engern Bedeutung gebraucht worden, aus der dasselbe ebensowenig herausgezogen werden durfte, wie die Titel „Bibel" und „Gesangbuch" ohne eine gewisse Profanation nicht auf jedes Religions- oder Liederbuch gesetzt werden können.

**) Belege dafür bei Geffcken, a. a. O. S. 17 ff.

***) Daher definirt der Vocabularius predicantium des Joh. Melber von Gerolzhofen, 15. Jahrh., den K. als „Underwyssung in den gruntlichen sticken des gloubens: pater noster, credo, septem sacramenta."

hunderten vor der Reformation im kirchlichen Volks- und Jugendunterrichte eine wichtige Bedeutung erhielt, so hatte dieses seinen Grund in dem Gebrauche, welchen man von ihm in der Beichte machte. Hier, wo nach Leben und Wandel geforscht wurde, mußte die Erinnerung an die Gebote Gottes von besonderer Wichtigkeit sein. In den Beichtbüchern des 14. und 15. Jahrhunderts wird daher der Dekalog besonders eingehend behandelt, und da die Beichte alle Geschlechter und Alter, namentlich auch die Jugend oft schon vom 7. Lebensjahre an umfaßte, so mußte nun der Dekalog neben den alten Katechismusstücken ein Hauptttheil des Jugendunterrichts werden.*) An die in der Kirche übliche Praxis schloß sich Luther bei Abfassung seiner Katechismen an, indem er die vorhandenen, allgemein anerkannten Unterrichtsstoffe zu einem Ganzen verband, und dieses unter einem altehrwürdigen Namen zum Dienste der Kirche weihte.**) In der Art, wie Luther hierbei verfahren, ist die wahrhaft conservative Festhaltung an dem, was als christliches Bekenntnis im Volke heimisch war, der echt evangelische Takt, welcher ihn bei der Auswahl des Materials leitete und die Meisterschaft der Behandlung gleich bewunderungswürdig. Nicht nur erhielten die Hauptstücke: der Glaube, das Vaterunser, die Sacramente und voran der Dekalog, ihre Stelle im K., sondern auch die beim Taufkatechismus und bei der Beichte übliche Frageform wurde beibehalten, und selbst in die Antworten auf die Fragen nahm Luther Verschiedenes auf, was fast wörtlich in der catechesis theotisca aus dem 9. Jahrhundert, in der Auslegung des Vaterunsers von Kero, ja bereits in dem Sacramentarium Gelasianum zu finden ist.***) Dagegen schloß er alles aus, was den Stempel des göttlichen Gebots oder des kirchlichen Symbols nicht in gleicher Weise, wie jene Stücke, an sich trug, z. B. die in den Beichtbüchern weitläufig behandelten Capitel von den verschiedenen Arten der Sünden und Tugenden, das Ave Maria! u. a. m. Auch die Lehre vom Amt der Schlüssel, die jetzt in den lutherischen Katechismen angetroffen wird, hat er selbst bekanntlich ihnen nicht einverleibt, unstreitig von der Ansicht geleitet, daß, da die Buße und die priesterliche Lossprechung nicht unter den evangelischen Sacramentsbegriff fallen, jenen Stücken auch nicht neben Taufe und Abendmahl eine Stelle zukomme. Dieselbe Ueberzeugung, daß in den eigentlichen K. nur die wirklichen Kern- und Hauptstücke des christlichen Bekenntnisses gehören, bestimmte ihn, alles, was er sonst behufs der Belebung des religiösen Lebens in der Gemeinde und Familie beizufügen für nöthig erachtete: die Anweisung zur Beichte, den Morgen- und Abendsegen u. a. m., als eine besondere Beigabe unter dem Titel Enchiridion (Handbüchlein) dem K. anzuschließen. Nicht minder bemerkenswerth ist die Art und Weise, wie er das Ganze gegliedert und wiederum abgerundet, das Einzelne in seinen tiefsten Beziehungen erfaßt, dem Verständnis erschlossen und zum Bekenntnis dargereicht hat. Jedes Hauptstück bildet gemäß seiner Bedeutung und der leichtern Uebersicht wegen ein Ganzes für sich; aber schon in der Aufeinanderfolge der

*) Geffcken, a. a. O. S. 23 ff.

**) Die Bestrebungen Luthers, das allgemein empfundene Bedürfnis nach einem verbesserten Religionsunterricht zu befriedigen, beginnen schon vor seinem öffentlichen Auftreten als Reformator der Kirche, und gehen mit seiner reformatischen Thätigkeit Hand in Hand. Seit 1516 predigte er über den Dekalog und das Vaterunser, bald folgten gedruckte Auslegungen der einzelnen Hauptstücke. Seine bedeutendste katechetische Schrift aus den ersten Jahren der Reformation ist die „kurze Form der 10 Gebote, des Glaubens und Vaterunsers vom J. 1520". Die Idee des K. selbst ist zuerst in der „deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes vom J. 1526" bestimmt ausgesprochen; als Titel für ein allgemeines Religionslehrbuch bezeichnet er das Wort zuerst in einem Briefe vom 2. Februar 1525 an Nic. Hausmann. Die Ausführung verschob sich noch, Jonas und Agricola sollten sie übernehmen. Sie scheinen sich nicht an die Aufgabe gewagt zu haben. Endlich gab die sächsische Kirchenvisitation vom J. 1529 den letzten Anstoß, und nun legte Luther selbst die Hand ans Werk. Innerhalb weniger Monate erschien das Buch in doppelter Redaction, zuerst der große, dann der kleine K.

***) Beispiele bei J. Hartmann: Aelteste katechetische Denkmale der evangelischen Kirche, Stuttg. 1844.

einzelnen liegt ein tiefer Sinn.*) Die Erklärungen gehen nicht neben dem Text her, um ihn zu beleuchten, zu commentiren, sie durchdringen ihn innerlich und verbinden sich mit ihm organisch zu einem lebensvollen Ganzen. Nicht in ängstlicher Conformität wird jeder einzelne Begriff schulmäßig erörtert, sondern in großartiger Weise das Unmittelbarste für den Glauben, das Bedeutungsvollste für das Leben hervorgehoben. Darum tragen diese Erklärungen selbst den Charakter eines Textes an sich und lassen eine weitere katechetische Entfaltung zu. Das specifisch confessionelle Bekenntnis wird nicht verleugnet, aber nirgends tritt eine Polemik oder eine Betonung individueller Ansichten hervor; das allgemein Christliche erhält durch die kirchliche Fassung nur desto bestimmtere Umrisse und ein desto ausdrucksvolleres Gepräge. Zu allem kommt die hohe Vollendung der Sprache, die Kunst, in wenigem viel zu sagen, und dennoch durch Prägnanz nirgends unklar, schwerfällig, unpopulär zu werden; und dabei der warme, herzliche Ton, kraft dessen man, wie Löhe davon rühmt, den lutherischen K. beten kann.

Während Luther im großen K. aus dem Vollen des Glaubens und Lebens greifend den Sinn der Hauptstücke für die Bedürfnisse des praktischen Lebens sowohl, wie zur Darlegung des gereinigten Glaubens mit besonderer Rücksicht auf die Pfarrer und Lehrer entwickelt, faßt er in dem kleinen alles kürzer und gedrängter zusammen. In der Kürze aber liegt die Reife, die Vollendung. Man kann wohl sagen, am großen K. hat sich für Luther selbst erst die Idee des K. vollkommen abgeklärt; erst nachdem der große fertig war, hat er gesehen, was für das Volk zu leisten noch übrig sei. Der kleine K. ist nicht ein bloßer Auszug des großen, er ist seine Frucht und der Gipfel von Luthers gesammter katechetischer Thätigkeit.**)

Luther selbst hat seinen kleinen K. bekanntlich nur als Form und Exempel hingestellt, und andern überlassen anderes zu wählen (Vorr. zum kl. K.). Es kann dies aber nicht auf den wesentlichen Inhalt, sondern nur auf die Behandlung des gegebenen Stoffs bezogen werden. Auch bezüglich auf letztere hat aber die Kirche mit richtigem Gefühl in dieser zufällig scheinenden Form die mustergültige erkannt und für alle folgenden Katechismusbildungen sie als Grundtypus festgestellt.

Es ist oben schon bemerkt worden, daß die Belebung des christlichen Volksunterrichts in engster Beziehung zu dem reformatorischen Principe steht, und daß Luthers eigene katechetische Thätigkeit mit seinem großen Reformationswerke gleichen Schritt hielt. Es kann daher nicht auffallen, daß auch die reformatorischen Parteien des Mittelalters, die Waldenser, die Wiklefiten, die Anhänger von Huß, vorzüglich die böhmischen und mährischen Brüder, schon katechetische Bearbeitungen einzelner Hauptstücke besaßen, und daß in der jungen protestantischen Kirche des 16. Jahrhunderts neben und zum Theil vor Luther an mehreren Orten Katechismen hervortraten. Man hat in diesen Schriften Vorbilder für Luthers Katechismen zu finden geglaubt und ihnen selbst den ersten Gebrauch des Namens K. als Titel vindiciren wollen. Wie jedoch nach neuern Forschungen***) der sogen. Waldenser-K. in seiner neuern Gestalt erst eine Nachbildung des lutherischen ist, und ursprünglich den Titel K. gar nicht geführt hat, so haben auch die katechetischen Schriften von Wiklef (pauper rusticus) und Huß einen ganz andern, theils paränetischen, theils doctrinellen Charakter, als daß sie, auch abgesehen von dem Titel und der Verschiedenheit des stofflichen Gehalts, mit Luthers Katechismen in eine Linie gestellt werden können. Die Katechismen der Reformationszeit in unserer Kirche selbst aber, von Althammer, Nürnb. 1528, und von Lachmann, Heilbr. 1528,†) sind zwar vor den lutherischen unter gleichem oder ähnlichen Titel erschienen, sie stehen aber schon ganz unter der von Luther ausgegangenen Anregung. Dasselbe

*) S. Palmer, Katechetik, 2. Aufl. 300 ff. Luthers Vorw. zum 4. Hauptst. des gr. K.

**) Palmer, in Herzogs Real-Encyklopädie für protest. Theologie und Kirche, VII. 621. Ehrenfeuchter, zur Geschichte des K. Gött. 1857, S. 15.

***) Geffcken, a. a. O. S. 17. Dieckhoff, die Waldenser, S. 98.

†) J. Hartmann, a. a. O. S. 48 ff. u. S. 79 ff.

gilt selbst von dem ebenfalls vor 1529 erschienenen Brenzischen K., dem einzigen, welcher auch nach dem Erscheinen von Luthers Katechismen sich in der evangelisch-lutherischen Kirche behauptet und hier auf die Ausbildung der Katechese einen bedeutendern Einfluß ausgeübt hat.*) Die Anordnung der Hauptstücke bei Brenz (Taufe, Glaube, Vaterunser, Dekalog, Abendmahl und Schlüssel des Himmelreichs) und die künstliche Verbindung, in welche dieselben von ihm unter einander gesetzt worden sind, haben weniger Nachahmung gefunden; aber die Anfangsfragen (Was bist du? Ein Christ. Warum bist du ein Christ? Darum, daß ich in dem Namen Jesu Christi getauft bin und glaub an Jesum Christum) sind als ein natürliches Exordium in viele spätere Bearbeitungen des lutherischen K. hinübergenommen worden, und ebenso hat man mit den bei Brenz zuerst vorkommenden Fragen über das Wesen Gottes, über Dreieinigkeit, über die Person Christi, über den Inhalt des Glaubens, den Begriff des Betens ꝛc. ꝛc., häufig den Lehrgehalt von Luthers K. zu ergänzen gesucht, wie man auch wenigstens in Süddeutschland das ganze Stück vom Amt der Schlüssel für letzteren von Brenz entlehnt hat. Im übrigen schloß sich die spätere Katechismusbildung immer mehr an Luther an, dessen Vorgang von überwiegendem Einfluß theils auf die Belebung der katechetischen Thätigkeit im allgemeinen, theils auch auf die Gestaltung der neuen Lehrbücher wurde und sich auch über die Grenzen der von ihm gestifteten Kirche hinaus geltend machte.

In der reformirten Kirche folgten in kurzer Zeit dem schon 1527 erschienenen K. für die Dioeces St. Gallen (Catechismus San-Gallensis), die Katechismen von Oekolampad, Leo Judä, Viret, Beza, Bullinger u. a., der Berner und Züricher K., von denen der letztere sich bis auf die Gegenwart im Gebrauch zu erhalten vermocht hat. Calvin selbst gab 1536 einen K. in französischer Sprache heraus, den er zwei Jahre später auch in lateinischer Uebersetzung erscheinen ließ und 1544 und 45 zu einem ausführlichen Lehrbuche in Frage und Antwort französisch und lateinisch umarbeitete. Die französische Bearbeitung erscheint gewöhnlich in der Liturgie der französischen Kirche als Anhang, die lateinische erlangte als Catechismus ecclesiae Genevensis hohes Ansehen. Die wichtigste Erscheinung auf dem katechetischen Gebiete der reformirten Kirche ist aber der Heidelberger oder Pfälzer K., auf Befehl des Kurfürsten Friedrich III. von der Pfalz durch die Heidelberger Theologen Zach. Ursinus und Caspar Olevianus verfaßt und 1563 publicirt. Die Anordnung folgt dem Gedankengange im Römerbriefe, es wird vom Elende der Menschen ausgegangen und dann im zweiten Hauptstücke von der Erlösung aus diesem durch Jesum Christum gehandelt; die Gebote und das Vaterunser sind auf das dritte Hauptstück verspart, welches die treffende Ueberschrift hat: „wie ich Gott für solche Erlösung soll dankbar sein": 1) durch gottseligen Wandel (nach den Geboten Gottes), 2) durch Anrufung Gottes (Gebet). Dieser systematischen Disposition entspricht der ganze vorwiegend doctrinelle Charakter des Heidelberger K., der bei aller seiner Trefflichkeit, was die Uebersichtlichkeit, Einfachheit und Wärme betrifft, hinter dem lutherischen zurückbleibt, und ein gleich plastisches Gepräge, den epischen Charakter, wie dieser, nicht trägt. Der Heidelberger K. hat sich über den größten Theil der reformirten Kirche verbreitet. Die englische Episkopalkirche aber gebraucht den aus nur 24 Fragen bestehenden K., welchen Eduard VI. in die Liturgie aufnehmen ließ; in der presbyterianischen Kirche Englands hat the Assembly-Catechism symbolisches Ansehen erlangt.

Auch die römisch-katholische Kirche hat sich der katechetischen Arbeit, zu welcher die Reformation so mächtigen Impuls gegeben hatte, nicht entziehen können. Daß der Catechismus Romanus unter die Volkskatechismen im eigentlichen Sinne nicht gehört,

*) Die älteste katechet. Arbeit von Brenz: Fragestücke des christlichen Glaubens für die Jugend zu Schwäbisch-Hall ist v. J. 1527; sie besteht aus einem Catechismus minor „für die jungen Kinder" und einem Cat. major „für die Gewachsenen und Alten." Eine spätere Redaction dieses ersten Versuchs ist der eigentliche Brenzische K., welcher in die Württembergsche Kirchenordnung von 1536 übergegangen ist.

giebt schon der Zusatz zu seinem Titel: ad parochos zu erkennen. Mehr gehören in diese Kategorie die weitverbreiteten Katechismen von Canisius, Bellarmin und Felbiger.*) Der bloß mechanischen Einübung des K. sind in neuerer Zeit Sailer, Gruber, Barthel, vorzüglich Hirscher, geleitet von einer tiefern Auffassung der pädagogischen und seelsorgerischen Bedeutung des katechetischen Unterrichts, entgegengetreten, ohne jedoch bis jetzt schon eine recht haltbare, durchsichtige und correcte Katechismusform gefunden zu haben. — Die morgenländische Kirche besitzt in der orthodoxa confessio des Peter Mogilas ein in Frage und Antwort abgefaßtes Symbol, aber sie hat keinen eigentlichen K. Die catechesis sacra von Christodulos (1760 bis 1772) ist eine Anweisung für den Liturgen, und die katechetischen Versuche, welche in der neuern russischen Kirche gemacht worden sind, haben zum Texte bloß die üblichen Gebetsformeln.

In der spätern Geschichte der Katechismusbildung in der evangelisch-lutherischen Kirche lassen sich vier Perioden unterscheiden, welche den wichtigsten Entwickelungsperioden der protestantischen Theologie parallel laufen und ebenso wie diese und das gesammte kirchliche Leben im Volke unter dem Einflusse der großen Weltereignisse, der socialen Verhältnisse im allgemeinen und der auf den Gebieten der Kunst und Wissenschaft hervortretenden Richtungen stehen. — Die erste Periode reicht bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts. Sie charakterisirt sich durch die doctrinelle Behandlung der Katechismusstücke und entspricht der systematisirenden und polemisirenden Richtung, welche gegen Ende des 16. Jahrhunderts in der lutherischen Theologie nach und nach herrschend wurde und endlich in einen gelehrten, aber lebensleeren Scholasticismus sich verlor. Die Tendenz der Katechismusbildung geht vornehmlich auf Vervollständigung des kleinen lutherischen K. durch Hineinarbeitung des kirchlichen Lehrbegriffs, zum Theil unter Benutzung des von Brenz gegebenen Typus in der oben angedeuteten Weise. Die Darstellung hat vorherrschend das Gepräge der Lehrhaftigkeit, sie ist mehr auf das Verständnis, als auf das Bekenntnis berechnet. Uebrigens wird nicht bloß in den älteren Katechismen dieser Periode (z. B. den Straßburger Katechismen von 1529—1550, dem Nürnberger K. von 1570, dem K. von M. Tetelbach von 1568), die sich noch auf die Beigabe weniger vorausgeschickten und dazwischen gefügten Fragen beschränken, sondern auch in den meisten spätern Expositionen, in welche schon größere erläuternde Zusätze über Gesetz, gute Werke, Sünde, Dreieinigkeit ꝛc. aufgenommen sind, der kirchliche Lehrbegriff in prunkloser Objectivität dargeboten, während es freilich auch nicht an solchen fehlt, die einer rein schulmäßigen, fürs Leben unfruchtbaren Behandlung anheimgefallen sind, wie z. B. Dieterichs „Anführung zum Catechismo", übersetzt von Selzer, Frankfurt a. M. 1618.**) — Die zweite Periode der Katechismusbildung geht von der Mitte des 17. bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts. Ihr Charakter ist die erbauliche Behandlung der Katechismuslehre, die Tendenz, das Bekenntnis der Kirche in das persönliche Glaubensleben des Volks einzuführen, ein Streben, welches der Richtung ganz entsprach, die in der Theologie durch Männer wie Joh. Arnd († 1621), Joh. Val. Andreä († 1654), Georg Calixt († 1656), besonders aber durch Phil. Jac. Spener († 1705) vertreten wurde, und dessen praktisches Ziel es war, der durch den dreißigjährigen Krieg eingerissenen Verwilderung zu steuern. Die Form der Katechismusbildung dieser Zeit ist beeinflußt, theils durch die Einführung oder Erneuerung der Confirmation und der Katechismusexamina, theils durch die fortschreitende Methodik des Schulwesens. In den Anfang der Periode fallen die segensreichen Bemühungen des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha um den katechetischen Unterricht; in der Mitte, als Gipfelpunct der Bestrebungen, steht Speners einflußreiche

*) Ueber diese s. Helfert, die Gründung der österreich. Volksschule unter Maria Theresia. S. 515 f. 621 f. D. Red.

**) Vergl. Ernesti, „zur Orientirung über die K.-Literatur der evangel.-lutherischen Kirche." Braunschw. 1859, S. 19. Ehrenfeuchter, a. a. O. S. 33.

Wirksamkeit, deren Folgen in der letzten Hälfte der Periode immer sichtbarer werden und weit in das 18. Jahrhundert hinein reichen. Das Hauptwerk der ganzen Zeit ist Speners in seiner Art unübertroffener K., der zuerst zu Frankfurt 1677 unter dem Titel „einfältige Erklärung der christl. Lehr nach der Ordnung des kl. Catechismi des theuern Mannes Gottes Lutheri in Fragen und Antworten verfasset und mit nöthigen Zeugnissen der Schrift bewähret" herauskam. Er soll bekanntlich eine Antwort sein auf die Frage, wie man den Kopf in das Herz bringe. Neben ihm sind hervorzuheben: das Nürnberger Kinderlehrbüchlein von 1628; der Danziger K. von Abrah. Calov 1648, der Breslauer (Oelser) K. von 1664 (?), der für Thüringen wichtige kurze Begriff der christl. Lehre von Sal. Glassius 1644, die im Hannöverschen und Braunschweigschen lange im Gebrauch gewesenen Katechismen von Mich. Walther und Just. Gesenius, der Dresdner sogen. Kreuzkatechismus von 1688 u. a. m. — Die dritte Periode, von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in das zweite Decennium des 19. Jahrhunderts, umfaßt die Zeit des Aufkommens und der Herrschaft des Rationalismus in der Theologie, des Philanthropinismus, der sogen. naturgemäßen Erziehung und des rationellen Unterrichts auf dem Gebiete der Pädagogik, des Subjectivismus, Kriticismus und Idealismus in der Philosophie und der sogenannten Aufklärung in der allgemeinen Volksbildung. Rücksichtlich des Religionsunterrichts ist für sie charakteristisch die Behandlung des kirchlichen Lehrbegriffs zuerst nach der demonstrativen analysirenden Methode der Wolfschen Schule, sodann vom Standpuncte des gesunden Menschenverstandes und nach den Grundsätzen der „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft", unter Anwendung der Regeln einer ausgebildeten Katechisirkunst. Anfangs begnügte man sich noch mit der formellen Behandlung des überlieferten Stoffs, ohne den Inhalt wesentlich zu alteriren (so im K. von Löseke, Plön 1737); bald aber verarbeitete man die modernen Ansichten in den lutherischen Text hinein (z. B. im Weimarschen K. von 1800), oder man ließ im Gefühle des innern Widerspruchs den Text mehr oder weniger bei Seite liegen, d. h. man knüpfte nur äußerlich an ihn an, verwies ihn in den Anhang oder erwähnte seiner gar nicht (so Cramer, Parisius, Tischer u. a. m.). Ueberall wurde man von der Ansicht geleitet, welche zuerst 1759 der S. Meiningsche Berggerichtsdirector Trier in Glücksbrunn öffentlich ausgesprochen hatte und Schultheß*) noch 1830 wiederholte, daß Luthers K. nach Inhalt und Form dem Zeitbedürfnisse nicht mehr entspreche. —

Mit der allgemeinen Erneuerung des kirchlichen Lebens nach den Befreiungskriegen, besonders seit 1817, und als unmittelbarer Ausfluß einer tiefern Auffassung des Christenthums, eines gründlichern Verständnisses des Reformationswerks und der Bedeutung Luthers hat eine vierte Periode in der Geschichte des K. begonnen. Ihr Grundzug ist die Erneuerung des kirchlichen Typus, der Anschluß an Luthers K. und die Rückführung desselben in die Schule und das Haus.**) Man strebt seiner nach allen Seiten gewiß zu werden, forscht nach seiner Literaturgeschichte, sucht nach seiner Urgestalt, bemüht sich, den ihm zu Grunde liegenden Plan aufzufinden, und den Sinn aus Luthers eigner religiöser Anschauung zu erkennen.***) In allen Bearbeitungen für den praktischen Gebrauch läßt sich die Rückkehr zur Schriftlehre und zum kirchlichen Bekenntnis und

*) Schultheß, Untauglichkeit der seit 300 Jahren kirchlich eingeführten Katechismen und Idee des einzig besten Leitfadens.

**) Dafür haben sich unter andern ausgesprochen Ackermann, Harnisch, Kniewel, Kalcher, Löhe.

***) Mönckeberg, die erste Ausg. von Luthers kl. K. rc. Hamb. 1851. Schneider, Dr. M. Luthers kl. K., nach den Originalausgaben kritisch bearb. rc. Berl. 1853. Harnack, der kl. K. Dr. M. Luthers in seiner Urgestalt. Stuttg. 1856. Frantz, der kl. K. in Luthers Wort und Weise ausgelegt. Nielsen, Wortsinn und Bau des kl. Luther. K., 2. Aufl. Eutin 1856. Brieger, Versuch eines bibl. sachlichen und sprachlichen Erklärung des kl. Luther. K., zunächst für Lehrer. 3. Aufl. Bresl. 1853.

eine sorgfältige Wahrung der alten Formen warnehmen. Viel tüchtiges ist im einzelnen geleistet worden, aber noch fehlt im allgemeinen der sichere Takt in der Behandlung, die correcte Darstellung des Lehrbegriffs, die plastische Sprache, kurz das, was nur das Erzeugnis eines vollen kirchlichen Gemeindelebens sein kann, woran gerade unsere Zeit großen Mangel hat. Man sieht wohl, was und wo es fehlt, fühlt aber, da man sich nicht von der starken Woge eines gehobenen Gemeindebewußtseins getragen weiß, die eigne Kraft gelähmt. Von diesem Gefühle geleitet, haben manche die einfache Rückkehr zu Luthers K. in seiner ursprünglichen Gestalt empfohlen, und nur noch etwa den Katechismusstücken ein geordnetes Spruchbuch (Petermann, Ackermann, Wolff, der Gothaer, der Osnabrücker K.) beigegeben; andere haben geglaubt, Luthers Text nur mit Worten der Schrift (Theel, Berl. 1856 und schon J. W. Petersen 1689*), oder mit Luthers eignen Worten (Frantz, s. S. 911, Kähler**) erklären zu dürfen; noch andere haben zu ältern Expositionen, namentlich aus der 2. Periode, zurückgegriffen.***) Mit Recht aber bemerkt Ernesti (a. a. O. S. 48 und 52), daß die Aufgabe, welche das Bedürfnis katechetischer Neubildung aller Orten gestellt hat, nicht gelöst, sondern umgangen wird, wenn nur der Gebrauch des kl. Luther. K. mit etwa hinzugefügtem Spruchbuche vorgeschrieben wird, und daß eine Stätte in unserer Zeit und für die nächste Zukunft nur einer solchen Exposition zugestanden werden kann, welche ein Resultat der ganzen bisherigen Entwickelung auf dem katechetischen Gebiete überhaupt und von einem Geiste concipirt ist. Vergl. auch Ehrenfeuchter a. a. O. S. 71 f. Die Praxis hat sich daher auch, wie in frühern Perioden, so jetzt vorwiegend der durchgreifenden Bearbeitung des lutherischen kl. K. zugewendet, und dabei zunächst die Erschließung und Ergänzung seines Inhalts und die Begründung dieses aus der Schrift, sodann aber auch die Anleitung für den Gang der Besprechung, die Erleichterung der Repetition und Einübung ins Auge gefaßt. Im übrigen zeigt die Methode große Verschiedenheiten. Bei einigen bewegt sich die Exposition freier, indem sie dem Texte nicht bis ins einzelne nachgeht, sondern ihn als Halter und Rahmen des Stoffs ansieht und behandelt. So bei Kurtz, Stier, Schuur, Harnisch, Weidemann, Aulich, Heuser und Sander (im Barmer K.). Es liegt diesem Verfahren das Gefühl zu Grunde, daß bei Luthers K., wie bei jedem Kunstwerke, durch die Zergliederung und Verarbeitnng des Einzelnen der Totaleindruck geschwächt werde, dann aber auch die Erfahrung, daß Luthers großartiger Lehrgang den Regeln logischer Exposition sich im einzelnen nicht überall ohne Zwang einordnen lasse. — In andern Katechismen ist dagegen mit Hinwegsetzung über solche Rücksichten das neu hinzugebrachte Material mit der Auslegung Luthers so zusammengearbeitet, daß die neue Exposition sich an jene möglichst eng anschließt, z. B. bei Jaspis, Böckh, Seebald, Ernesti u. a. m.†) — Was im übrigen die Form der Bearbeitung betrifft, so haben Kurtz, Münchmeyer, Weidemann, Schuur den Paragraphenstil gewählt, während die Mehrzahl der neuern Bearbeiter die Form von Frage und Antwort, welche der Lutherische Text selbst hat, auch für ihre Expositionen beibehält. Bei der Entscheidnng für die eine oder die andere Form wird vorzüglich Rücksicht auf den Bildungsgrad des Katecheten zu nehmen sein, da die Paragraphenform

*) Vergl. Göz, christliche Glaubenslehre in Fragen und Antworten, mit Bibelsprüchen. Stuttg. 1848.

**) Dritter Luther. K. 2c. Kiel 1849.

***) So hat Langbein 1854 eine unveränderte Aufl. des Dresdner Kreuzkatechismus, Irmischer 1848 einen Auszug aus Speners K. veranstaltet, Schöner 1801 und 1824 das Nürnberger Kinderlehrbüchlein, Webel 1856 den Breslauer (Oelser) K., Pauli 1856 den K. von Gesenius in neuer Gestalt reproducirt.

†) S. den Art. Spruchbuch. Nach unserem Dafürhalten wird der Begriff und Gebrauch des Katechismus dadurch verwirrt, wenn man ihn zugleich als Spruchbuch ansieht, oder das Sprüchelernen in den Katechismus einschaltet, statt beides neben einander hergehen und sich dadurch gegenseitig stützen zu lassen. D. Red.

bei der größern Freiheit, die sie für den Unterrichtsgang läßt, auch eine größere Selbständigkeit und Geübtheit des Unterrichtenden voraussetzt, die Frageform den Katecheten sicherer leitet, aber auch mehr bindet, was selbst von dem befähigteren Lehrer der Volksschule als ein hemmender Zwang empfunden zu werden pflegt. Ueber den Gebrauch des K. im allgemeinen hat Luther selbst die trefflichste Anweisung in seinem Tractat von der deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes gegeben. „Der K. soll auf der Kanzel vorgepredigt und daheim in den Häusern des Morgens und Abends den Kindern und Gesinde vorgesagt und vorgelesen werden, nicht allein also, daß sie die Worte auswendig lernen, nachreden, — sondern daß man sie von Stück zu Stück frage und antworten lasse, was ein jegliches bedeute und wie sie es verstehen. Kann man auf einmal nicht alles fragen, so nehme man Stück vor Stück vor, des andern Tags ein anderes. Und lasse sich niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel. Christus, da er Menschen ziehen wollt, mußte Mensch werden; sollen wir Kinder ziehen, so müßen wir auch Kinder mit ihnen werden. Wollt Gott, daß solch Kinderspiel wohl getrieben würde, man sollt in kurzer Zeit großen Schatz von christlichen Leuten sehen!" Und er selbst hat es mit den Seinen wohl getrieben, und weiß, warum? „Wie wohl ich ein alter Doctor der H. Schrift bin," schreibt Luther im Sendschreiben vom Dolmetschen, „so bin ich doch noch nicht aus der Kinderlehre kommen und verstehe die 10 Gebote, den Glauben und das Vaterunser noch nicht recht; ich kann's nicht ausstudiren, noch auslernen; aber ich lerne noch täglich daran und bete den Katechismen mit meinem Sohn Hansen und meinem Töchterlein Magdalenen."

Wir haben hier alle wesentlichen Stücke eines rechten Katechismusgebrauchs vor uns. 1) Vor allem ist auf die Bestimmung des Katechismus für die Kirche und für das Haus hingewiesen; das Haus aber vertritt hier auch die Schule, die zu Luthers Zeit als ein in sich abgeschlossener Lehrkreis noch nicht besteht. Man hat deshalb die Katechismen auch eingetheilt in Gottesdienstkatechismen (für die Katechismuspredigten und die Katechismusexamina) und Schulkatechismen und zwischen beide Arten eine dritte, gleichsam als Uebergangsglied, gestellt, die Confirmationskatechismen. Diese Unterscheidung ist indes in neuerer Zeit immer mehr in den Hintergrund getreten; von einem guten Katechismus verlangen wir mit Recht, daß er nicht bloß in der Schule, sondern auch beim Confirmandenunterricht und in der Kirche gebraucht werden könne. Von Wichtigkeit ist, daß der Schul- und der Kirchenunterricht, besonders aber der Schul- und der Confirmandenunterricht gehörig in einander greifen und, soweit irgend möglich, nach gleichem Plane, nach demselben Lehrbuche gegeben werden. Es ist ein großer, nicht zu duldender Uebelstand, wenn beim Confirmandenunterrichte auf den vorausgegangenen Religionsunterricht der Schule keine, oder doch nur eine sehr beiläufige Rücksicht genommen wird. 2) Der Katechismus muß gelernt werden und zwar der ganze Text der Hauptstücke nebst den Erklärungen Luthers; außerdem noch eine Auswahl von Bibelsprüchen, nicht zu viele, während der ganzen Schulzeit bis zur Confirmation 200—250; aber was gelernt wird, muß festes Eigenthum der Kinder werden. Deswegen ist von dem Lernstoff nichts neues auf die letzten Monate oder Wochen vor der Entlassung aus der Schule zu versparen; im letzten Jahre oder wenigstens Halbjahre ist eigentlich nur das Gelernte zu wiederholen und zu befestigen. Was die Schüler für ihr ganzes Leben behalten sollen, das müßen sie in der Schule längere Zeit als einen sichern Besitz bei sich haben. Ein übereiltes Memoriren kurz vor dem Austritt aus der Schule hat fürs Leben wenig oder keinen Nutzen; das so Erworbene geht in kurzer Zeit wieder verloren. Die ganze Exposition des Katechismus zu lernen ist weder räthlich, noch möglich; sie müßte denn überaus kurz gefaßt sein. Dies war auch schon die übereinstimmende Ansicht von Brenz und Spener. 3) Der K. muß erklärt werden; „die Kinder müßen lernen, was ein jegliches bedeute, und Antwort geben, wie sie es verstehen." Darum muß der Katechismusunterricht sich an den allgemeinen Bildungsstand

der Katechumenen anschließen und ein stufenweise fortschreitender, dem wachsenden Fassungsvermögen derselben entsprechender sein. Die Kinder müßen, bevor sie den K. in die Hand bekommen, schon mit der biblischen Geschichte und mit denjenigen religiösen Wahrheiten, die dem kindlichen Gemüthe am nächsten liegen und aus der heiligen Geschichte sich leicht ableiten lassen, bekannt geworden und dadurch zu einem etwas geweckteren religiösen Bewußtsein gelangt, auch im Besitz eines kleinen Schatzes von Bibelsprüchen, Gebeten und Liederversen sein. Der Katechismus selbst soll dann in der Mittelclasse der Volksschule, d h. mit Kindern von 9 und 10 Jahren begonnen werden. *) Man fange auf dieser Stufe, ohne weitere Einleitung, sogleich mit den Geboten an, erkläre diese dem einfachen Wortsinn nach und lasse sie mit Luthers Erklärung vollständig nebst einer Anzahl dazu gehöriger Bibelsprüche lernen. Von den Geboten gehe man auf die Glaubensartikel über. Der erste wird gleich ganz gelernt, bei dem zweiten und dritten kann die luther. Erklärung vorerst noch wegbleiben. Auch beim dritten Hauptstück beschränke man sich zunächst auf den Text des Vaterunsers, der durchgesprochen und einfach erläutert wird. Die letzten Hauptstücke werden auf dieser Stufe noch nicht gelernt, doch ist über Taufe und Abendmahl unter Benutzung der bezüglichen Bibelstellen das Geschichtliche mitzutheilen, beziehungsweise zu wiederholen. In der Oberclasse, wohin die Kinder vom 11., resp. 12. bis zum 14. Jahre gehören, wird der Katechismus vollständig gelernt und in mehrern Jahrescursen immer gründlicher durchgegangen und tiefer eingeprägt. 4) Es soll aber der Katechismus nicht bloß mit dem Verstande und dem Gedächtnisse erfaßt, er soll auch ins Gemüth gebracht werden, er soll zum Bekenntnis aus Ueberzeugung und zum freudigen Angelöbnis auf die erkannte Wahrheit führen. Der Katechumene soll nicht bloß unterrichtet, er soll durch den Katechismusunterricht „erzogen" werden. Darum muß dieser Unterricht überall ganz einfach und kindlich, aber eindringlich und anregend sein. Er muß mit Würde, ja vielmehr mit Andacht gegeben werden und das Hersagen des Katechismus muß, wie es bei Luther war, ein „Beten" des Lehrers mit den Kindern sein.

Handbücher und Anleitungen zum Gebrauch des Katechismus, zumeist für Lehrer bestimmt, besitzen wir aus neuerer Zeit von Nielsen (Wortsinn und Bau ꝛc. s. S. 911); Brieger, Versuch einer bibl. sachl. und sprachl. Erkl. ꝛc. s. ebend.); Möller, Katechetisch-evangel. Unterweisung in den 10 Geboten Gottes nach dem Katechismus Lutheri, 8 Liefer., Magdeb. 1854, 1855, Nissen, Unterredungen über den kl. Katechismus Luthers, 4. Aufl., Kiel 1855; Ackermann, Handbuch zu Luthers Katechismus, Meiningen 1857; Caspari, Geistliches und Weltliches zu einer volksthüml. Auslegung des kl. K. Luthers, 5. Aufl. Erlang. 1858; Hauff, Beleuchtung der K.-lehre durch biblische Beispiele und Lehrsprüche, Reutling. 1854; Francke, Lehrbuch der christl. Religion nach Ordnung des luther. K. ꝛc., Lpz. 1844; K. Fr. L. Arndt, Handbuch für Lehrer ꝛc., besond. bei dem Gebrauch des 1850 erschienenen Meckl.-Strelitzischen Landes-K., Neustrelitz 1853; Materne, christl. Glaubens- und Sittenlehre, 2. Aufl. Eisleben 1855; Wangemann, bibl. Hand- und Hülfsbuch zu Luthers kl. K., 2. Aufl., Berl. 1857; Krüger, Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre, Erf. und Lpz. 1860. Palmer, in der Katechetik, unter der Rubrik Nro. 9 Katechismus. — Von den Arbeiten über die Geschichte des K. sind außer den schon angeführten, namentlich den Schriften von Ehrenfeuchter und Ernesti, noch zu nennen:

*) Wenn es sich bloß um das Memoriren mit einfachster Erklärung des Wortsinns handelt, so könnte man damit immerhin so frühe beginnen; aber es möchte im ganzen doch zweckmäßiger sein, dieser Stufe noch den bibl. Geschichtsunterricht und das Bibellesen und Sprüchelernen ohne Katechismus zuzuweisen. Wird aber der K. einmal gelernt — und soweit als es zu diesem Behufe nöthig ist, kann man den Wortsinn schon im 10. bis 11. Jahre verstehen, — so soll er ganz, Hauptstück für Hauptstück und Frage für Frage gelernt werden; es ist gewiß besser, wenn der Schüler sich den Katechismus als ein untrennbares Ganzes einprägt. Die Red.

das ältere Hauptwerk von Langemack, Historia catechetica, 3 Thle. 1729—1730, und Augusti's Versuch einer histor.-krit. Einleitung in die beiden Haupt-Katechismen der evangel. Kirche, Elberf. 1824. **Weidemann.**

Katheder, s. Schulgeräthschaften.

Kathedralschule = Domschule (Kathedralkirche = Domkirche). Vgl. Domschule.

Katholische Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen.

Keuschheit, s. Schamhaftigkeit.

Kinderbälle. Das sind doch wohl Bälle, mit denen Kinder spielen? oder wie? sollten damit etwa gar Tanzfeste gemeint sein, Bälle, auf denen man mit Kindern wie mit bunten Bällen spielt? — Wir sagen, ja; denn in der That treibt in gewißen Kreisen der Gesellschaft die elterliche Erziehungsweisheit auch solche Blüten von glänzender Farbe, aber mehr als zweifelhaftem Geruch. Es sind zum Glück meist nur die Höhen des Volkes, die Kreise der Höfe, des Adels oder der Hof und Adel nachäffenden Geldaristokratie, wo sie je und je sich entfalten, Alpenrosen gleich, würde ich sagen, wenn mir diese stille, keusche Blume, der Schmuck der Alpenhöhen, nicht zu gut dafür wäre. Dennoch zieht sich diese Flora naturgemäß mehr und mehr auch in die niedrigeren Regionen herunter. Den Samen dazu, wie zu manchem ähnlichen Gewächse, hat der gallische Wind über den Rhein herübergeweht.

Je nachdem das Ideal der Bildung sich stellt, haben auch die Kinderbälle einen Sinn. Ist äußere Verfeinerung, glatte Artigkeit, leichte, gefällige Bewegung im gesellschaftlichen Umgange dasjenige, was das Vater- und Mutterauge vor allem an Sohn oder Tochter zu sehen wünscht, oder was es neben anderem schlechterdings nicht entbehren zu dürfen glaubt, so empfehlen sich solche häusliche Feste (das sind sie denn doch noch in der Regel) sehr natürlich. Hier kommt glänzend zu Tage, was der „Meister der künstlichen Körperausbildung", vulgo Tanzmeister, das Jahr hindurch für theures Geld geleistet, hier erndtet die Gouvernante die Früchte ihrer Bildungsbestrebungen. Die Prachtgemächer des Hauses sind geöffnet, der Salon ist heller als der Tag und rund herum sitzen die liebenden Mütter in schönem Kranz und mustern frei oder mit bewaffnetem Auge, daß keine Falte übersehen werde, Mienen und Anstand, Tournure und Toilette der zum Tanze gerichteten Schaar. Die Musik beginnt und mit ihr das Schau- und Ballspiel „possirlicher kleiner Gestalten". Sie „schweben auf, schweben ab, neigen sich, beugen sich", sie führen verbindliche Reden, sagen sich Süßigkeiten, erweisen sich Artigkeiten, und je mehr sich das Ganze ansieht wie ein Ball der großen Leute, durch ein verkleinerndes Glas gesehen, das Spiel der Erwachsenen im verjüngten Maßstabe, desto mehr schlägt den guten Müttern das Herz vor Freude. Auch einzelne Väter finden sich ein und theilen die mütterlichen Empfindungen. Die Bewegungen und Stellungen, das ganze Gebaren der Kinder, der Jüngelchen und angehenden Fräulein (nur daß sie noch nicht confirmirt sind; denn erst der Confirmationsschein ist der Paß in die große Welt) werden gemustert, kritisirt; die Phantasie wagt sogar kühne Blicke weiter hinaus in die Zukunft der tanzenden Pärlein, und diejenigen unter ihnen, welche bereits an der Ausgangsschwelle der Kinderzeit stehen, wagen wohl auch ihrerseits die ersten Vorübungen für zarte Verbindungen! — Je und je sind die großen Leute, die eigentlichen Spieler, von dem Spiele der lieben Kleinen so gerührt, daß sie selbst wieder jung werden und mit einem: „Laß mich ein Kind sein, sei es mit!" sich in die jugendlichen Reihen mischen. —

Gegen Mitternacht gruppirt sich das Völklein um Tische, die mit allem beladen sind, was den jungen Gaumen reizen mag, auch hier von den Augen der glücklichen Eltern gemustert. Nach Mitternacht flattern die bunten Nachtfalter endlich auseinander. — Welche Geistes- und Gemüthseindrücke mögen davon zurückbleiben? Fürwahr ein gefährliches Ballspiel, das so die Eltern mit ihren Kindern spielen! Die zartesten und heiligsten Blüten der Kindesseele könnten dabei auf dem Spiele stehen, und wir sorgen, es habe sich schon mancher von den jungen Nachtfaltern im Tanz um das glän-

zende Licht des Kinderballes die Flügel unheilbar verbrannt. — Schon der unbestochene Arzt hat ohne Zweifel seine Bedenken von wegen der leiblichen und gemüthlichen Aufregung, die in die tiefe Nacht währt und dem jungen Körper die so heilsame Ruhe raubt. Aber wie mag ein solcher Abend erst auf den Geist wirken? wie wenig werden die den Sinn noch eine Zeitlang nachher umgaukelnden Bilder zu der Sammlung stimmen, welche die erfolgreiche Lernarbeit erheischt? Und was wird nun vollends mit Herz und Gemüth werden? Wird nicht der armen Jugend, welche die Eitelkeit der Eltern so frühe schon zum Ballsaal führen zu müßen wähnt, der Maßstab für das, was „wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet", was Tugend und Lob ist (Phil. 4, 8), ganz verrückt durch ein solches Treiben, wo alles auf den Schein und die glatte Oberfläche, die schöne Lüge gerichtet ist? Und nun der Tanz selbst? Die Seele desselben ist denn doch das Liebesspiel der Geschlechter. Und mit diesem Spiele läßt man Kinder spielen? — Mag sein, daß jüngere Kinder noch mit jener glücklichen Gedankenlosigkeit, die ihren Sinn den geschlechtlichen Dingen gegenüber umschleiert, darüber wegkommen; die älteren Ballgäste ahnen sicherlich mehr oder weniger deutlich den Sinn der Sache. Gedanken, Empfindungen, die am besten möglichst lange schlafen, werden hier wie mit Gewalt geweckt und so der heilige Schmuck und Schutz kindlicher Unschuld freventlich angetastet.

Zwar könnte es scheinen, als messe man die Verhältnisse der höheren Stände zu sehr nach bürgerlichem Maße. Da wo sich die Eitelkeit von Eltern aus dem Mittelstande, den höheren Ständen nachäffend, unberufen zudrängt und ihre Kinder zu Kinderbällen führt, die oft nicht einmal mehr im Schutze des Privathauses stehen, sondern wo der Tanzmeister seine verschiedenen Eleven an einem öffentlichen Ort zusammenlädt und so gewißermaßen der spiritus rector des Ganzen wird, kann der Erzieher nicht ernst und laut genug sein Veto einlegen. Aber ists nicht wirklich bei den höheren und höchsten Ständen ein anderes? Feinheit der Form, Gewandtheit und Sicherheit der Bewegung in gesellschaftlichen Kreisen gehört nun einmal, könnte man sagen, zum Leben der höheren Stände. Für jede Kunst und Fertigkeit ist aber die Jugend die günstige Zeit der Vorbildung. Kann man nicht die Manieren und Formen der großen Welt lernen, wie man eine fremde Sprache, eine gegebene Terminologie lernt, um sich nöthigenfalls in derselben ausdrücken zu können? Es kommt wohl auch bei den Kinderbällen, mögen sie sich immerhin noch so bedenklich, widrig, fratzenhaft ansehen, wie bei allem, was die Eltern an den Kindern thun, am Ende viel darauf an, was für ein Geist der gesammten Erziehung, in welche die Veranstaltung oder der Besuch eines solchen Familienkinderballes eingeordnet wird, zu Grunde liegt, und ob das, was Eltern und Erzieher dabei thun, mit Paulus (Röm. 14, 23) zu reden, „aus dem Glauben" geht oder nicht? — Schreiber dieses ist es begegnet, daß er sogleich in den ersten Tagen seiner Hofmeisterschaft seine jungen Zöglinge, zwei Knaben von 7 und 9 Jahren, auf einen Kinderball führen mußte. Der Festgeber, ein deutscher Gesandter von feiner Bildung und sehr ehrenwerthem sittlichem Charakter, übte eine sehr gewissenhafte Kinderzucht, wachte sorgfältig über dem Umgange seiner Kinder, glaubte es aber doch der Zukunft derselben schuldig zu sein, daß sie sich auch frühe in den Formen der vornehmen Welt bewegen lernten, und gab darum je und je einen Kinderball. Wie diese seine Kinderbälle auf die geladenen Kinder gewirkt, ist schwer zu sagen: die Kinder des Ballgebers, Söhne und Töchter, sind allesammt gerathen und — trotz Kinderball — ohne Ausnahme Personen von entschieden christlichem Sinne geworden.

In solch einem Falle mag der ganze Geist der übrigen Erziehung wie ein schützender Genius die Kinder vor tieferem Schaden bewahren, ja es lassen sich Fälle denken, wo der Geist Gottes bereits in jungen Herzen wirkt, und der Ball dem dazu angewiesenen Kinde bereits zum Kreuze geworden ist, wie uns denn eine junge Tochter aus einem altpatricischen Geschlechte Nürnbergs bekannt geworden ist, die, weil die Mutter durchaus darauf drang, im selbstverläugnenden Gehorsam gieng, vorher aber jedesmal im

Kämmerlein den Herrn ernstlichst um Bewahrung anrief. — Fälle solcher Art werden aber doch wohl Ausnahmen bleiben. Den standesmäßigen Rücksichten der formellen Bildung kann sicherlich auch ohne Kinderball genügt werden, und wenn wir auch mit Erwähnung obiger Thatsachen der Billigkeit genügten, die überall in der Beurtheilung sittlicher Zustände und realer Verhältnisse ziemt, so nehmen wir doch um ihretwillen von unserer grundsätzlichen Verurtheilung der Kinderbälle vom Standpuncte christlicher Erziehung aus kein Jota zurück. Im Kinderballsaale weht eine von Miasmen erfüllte Luft, von deren ansteckender und verderblicher Wirkung nur sehr gesunde oder besonders kräftig bewahrte Naturen unberührt bleiben dürften. *) **V. Strebel.**

Kinderfest, s. Schulfest.

Kindergarten, s. Fröbel, Kleinkinderschule.

Kinderglaube. Jean Paul macht am Anfange des Capitels seiner Levana (I. Cap. 9), das diese Ueberschrift trägt, die Bemerkung, man brauche dem Kinderglauben der älteren Theologen nur nähere Gegenstände zu leihen, so sei ihr Wort richtig und wahr. Ob diese älteren Theologen (genauer: Luther und die orthodoxen Dogmatiker der lutherischen Kirche) mit dieser Anerkennung ganz zufrieden wären, ist sehr zu bezweifeln; denn ihnen war es bei Aufstellung jenes Begriffes eben nicht um die „näheren Gegenstände", d. h. Vater und Mutter, sondern einzig um den höchsten, überweltlichen Gegenstand des Glaubens, um den in Christus offenbar werdenden Gott zu thun; und daß sie einen Glauben an diesen schon den Neugebornen zuschrieben, als eine übernatürliche Gabe, die ihnen zu und mit der Taufe vom h. Geist geschenkt werde — das thaten sie nicht im Interesse der Pädagogik, wiewohl sich für diese allerdings Folgerungen daraus ableiten ließen (s. d. Art. Taufe), sondern sie thaten es lediglich in der Absicht, den Wiedertäufern damit die Einwendung gegen die Kindertaufe zu nehmen, daß bei dieser die wesentliche subjective Bedingung zur Taufe, nämlich der Glaube fehle. Auf welch schwachen Füßen jene Annahme steht, und wie wenig mit der Formirung solcher undenkbaren Begriffe den Gegnern wirksam opponirt werden konnte, da ein Glaube, im evangelischen Sinne des Wortes genommen, als sittliche That der vertrauensvoll sich hingebenden freien Persönlichkeit, in einem Säugling etwas rein unmögliches ist, auch das übernatürlich Gewirkte aber immer etwas psychologisch mögliches sein muß, und überdies auch die biblischen Beweise (z. B. aus der Stelle Luc. 1, 41. 44, wo ohnehin nur gesagt ist, Elisabeth sei des h. Geistes voll geworden, nicht aber das Kind in ihrem Leibe) nur für eine in Bezug auf Beweiskraft sehr genügsame Theologie brauchbar sind: darauf ist hierorts nicht einzugehen**); wir haben es nicht mit dem theologischen, sondern mit dem pädagogischen Begriffe vom Glauben der Kinder in Jean Pauls Sinne zu thun, machen aber in allweg den Anspruch, daß der pädagogische Erfund, der sich auf psychologische und ethische Wahrheit stützt, auch von der Theologie anerkannt werde, da es nur Eine Wahrheit giebt und der evangelischen Kirche, wie dem Haus und der Schule nur mit fester und klarer Wahrheit gedient ist.

*) Ich weise hier auf die strengen Worte Palmers (Ev. Päd. 3. Ausg. S. 266 f.) hin, der gegen den Grundsatz, es sei in den höheren Ständen nothwendig, die Kinder frühe an Weltumgänglichkeit zu gewöhnen, sich auf die Aeußerung Hegels beruft: „Die Erfahrung widerlegt diesen Gedanken, denn sie zeigt vielmehr, daß Menschen, die einen tüchtigen innern Grund gelegt hatten und dabei sonst in guten Sitten erzogen waren, auch mit der Gewohnheit der äußerlichen Bezeigung und des Benehmens in der Welt bald zurecht kamen, daß ausgezeichnete Weltmänner selbst aus dem beschränktesten Mönchsleben hervorgegangen sind; daß dagegen die Menschen, welche in dieser Aeußerlichkeit des Lebens auferzogen wurden, auch zu keinem inneren Kerne kommen." Schmid.

**) Derselben unwissenschaftlichen Genügsamkeit ist es zuzuschreiben, wenn moderne Theologen den lutherischen Kinderglauben, um ihn festhalten zu können, in eine bloße Empfänglichkeit für die Einwirkungen des h. Geistes verwandeln. Diesen schlechten Nothbehelf würde gerade Luther am wenigsten haben gelten lassen.

Der Kinderglaube ist ein Moment der kindlichen Unschuld, in soweit diese trotz der Erbsünde (s. d. Art.) als eine relative Größe Bestand hat und mit der im Kinde vorhandenen, an seine natürliche Entwicklung sich anschließenden Wirksamkeit des heil. Geistes auf eine ununterscheidbare Weise verschmolzen ist. Und zwar zeigt sich die Unschuld nach dieser Seite darin, daß das Kind denen, die es liebt, die ihm an Gottes statt zu Hütern und Pflegern gesetzt sind, unbedingt a priori vertraut, sowohl daß, was sie thun, recht und gut, als daß, was sie reden, schlechthin wahr sei; ja, dieses Vertrauen geht manchmal so weit, daß ein Kind überzeugt ist, nicht nur alles, was Vater oder Mutter sagt, sei wahr, sondern auch alles, was wahr sei, wissen dieselben, können also auf jede Frage auch Bescheid geben. Auf welchem innern Grunde nun beruht dieses Vertrauen, diese Voraussetzung der Wahrhaftigkeit anderer Menschen? Man ist geneigt, diesen Zug aus der noch vorhandenen eigenen Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit der Kinder abzuleiten, die darum auch anderen keine Täuschung zutrauen, weil sie selbst nichts arges im Herzen haben. So einleuchtend diese Erklärung scheint, und so sehr sie auch in vielen Fällen zutreffen mag: genügend ist dieselbe dennoch nicht. Denn auch dasjenige Kind, dem die Lüge bereits nichts fremdes mehr ist, kann gleichwohl gegen bestimmte Personen dasselbe Vertrauen noch haben. Umgekehrt schenkt auch das noch unschuldigste Kind dieses Vertrauen nicht jedermann; sagt ihm irgend jemand, dem es noch fremd ist, etwas ihm noch unbekanntes, zumal etwas seltsames, so läuft es zu Vater und Mutter, und erst wenn diese die Aussage bestätigen, entschließt es sich, dieselbe zu glauben. Es ist also wesentlich die schon wurzelfeste Liebe, die solches Vertrauen hegt; wen das Kind liebt, dem glaubt es unbedingt; solchen Gegenstand vertrauensvoller Liebe zu haben, ist eines jener absoluten Bedürfnisse, die dem Menschenherzen anerschaffen sind, und ohne die eine echt menschliche Lebensentwicklung und Lebensgestaltung gar nicht möglich ist. Wie aber immer das wahrhaft Humane, wenn ihm Raum gemacht und Gehör gegeben wird, über sich selbst hinausführt zum Uebermenschlichen, zum Göttlichen, weil es sich selbst erst in diesem vollendet: so liegt in jenem Bedürfnisse, einen Gegenstand unbedingten Vertrauens zu haben, das höhere Glaubensbedürfnis, der religiöse Trieb bereits eingewickelt; befriedigt es sich im Kinde zuerst an Vater und Mutter, so findet es bei reiferer Entwicklung seine volle Befriedigung erst in einem Gott, der sich als höchstes Gut jenem Triebe zum gläubigen Empfangen und Genießen darbietet. Es ist daher die pädagogische Aufgabe an diesem Punct eine doppelte; erstens fragt es sich, wie sich die Erziehung diesem Kinderglauben gegenüber zunächst als persönlichem Zutrauen zu Menschen verhalten müße; und dann, wie aus diesem der Glaube im höheren, religiösen Sinn zu gewinnen sei?

1) Das Vertrauen irgend eines Menschen, so auch eines Kindes, kann ich mir einzig dadurch erhalten, daß ich es niemals täusche. Das ist in der Erziehung in soweit nicht schwer zu meiden, als ich niemals dem Kind etwas versprechen werde, ohne es zu halten und ebensowenig ihm vor etwas bange machen werde, das nicht existirt oder nicht kommen wird; nur der plumpste Unverstand kann, um ein Kind zu beschwichtigen oder zum Gehorsam zu bewegen, ihm etwas versprechen, das er nicht zu halten gedenkt, oder mit Wölfen und Bären drohen, um einen Widerstand zu brechen. Schwer aber ist die Erhaltung jenes Vertrauens für alle diejenigen, die nicht schon zuvor, und abgesehen von ihrer Stellung als Erzieher, durchaus wahr sind. In ihrer Gedankenlosigkeit werden sie oft vor den Ohren der Kinder etwas reden, wovon diese bereits wissen, daß es unwahr, daß es z. B. eine erheuchelte Höflichkeit ist, oder was hernach gar nicht als bindendes Wort betrachtet wird. Also auch wenn das Kind selber nicht getäuscht wird, sondern nur sieht, wie die Menschen, auch die, welchen es traute, einander belügen, so wird sein Vertrauen verletzt; es macht die ganz natürliche Abstraction, daß man ihm selbst gegenüber derselben Unredlichkeit fähig sein werde. Nun läßt sich freilich nicht jede Berührung des Kindes mit der Welt, die ihm jene Täuschung und Enttäuschung bringt, vermeiden; es ist sogar für die Zukunft nothwendig, durch solche

Erfahrungen die Klugheit zu lernen, die, wie der Siracide räth (6, 6), unter Tausenden kaum Einem vertraut, was ja gar nicht hindert, daß man dennoch jedem Menschen ein lauteres Wohlwollen entgegenbringt. Aber das eben erfordert nun viele Vorsicht und Weisheit, um nicht das Vertrauen, das dem Kinde natürlich ist, in ein Mistrauen umschlagen zu lassen, das, wenn es einmal bis in des Herzens innerstes Gemach gedrungen ist, in späteren Jahren zu einem habituellen sittlichen Uebel werden kann. Die Frage, ob es besser sei, das Kind auf seinem guten Glauben an aller Menschen Redlichkeit so lange zu lassen, bis es selber Erfahrungen vom Gegentheil zu machen bekommen, oder ob man ihm diese durch vorbereitende Belehrung über der Welt Art ersparen müße, beantwortet sich damit, daß zwar solche Erfahrung gar keinem erspart bleibt, indem auch die beste Klugheitsregel gerade da am ehesten vergessen wird, wo sie am meisten angewendet werden sollte; daß aber gleichwohl die Erfahrung, die die Alten bereits besitzen, den Jungen nicht vorenthalten werden, sondern zu statten kommen soll. Wenn ein Kind von irgend einem Gaste, der bei uns vorspricht, zum Gegenbesuch, zu einem Landaufenthalt eingeladen wird, so meint dasselbe gleich morgen der Einladung Folge leisten zu sollen und verspricht sich goldene Berge davon. Wird ihm nun entgegnet, derlei von der Artigkeit gebotene Einladungen pflege man nicht so ernstlich zu nehmen, man müße erst abwarten, ob sie wiederholt werden, sich überhaupt erst von dem Bestand neuer Freundschaften länger überzeugen: so wirkt das wie ein Guß kalten Wassers auf des Kindes warmes Gemüth; es wird im ersten Augenblick eher geneigt sein, dem Fremden mehr zu glauben — weil, was man wünscht, man auch glaubt — als den Eltern, deren Urtheil ihm zu hart erscheint. Wird aber dann einmal eine Erfahrung solcher Art gemacht, dann wirkt gerade jene vorbauende Belehrung jedem Nachtheil entgegen, den dieselbe für das Gemüth bringen könnte; das Kind findet bestätigt, was die Eltern ihm sagten, sein ursprünglicher Glaube an die elterliche Weisheit wird gerechtfertigt und gestärkt; es sieht aber zugleich an den Eltern, daß diese, ob sie gleich der Menschen Unzuverläßigkeit längst kennen, dennoch Menschenliebe haben und üben und lernt so auch der Welt gegenüber sich zurecht finden. Freilich darf jene Belehrung nicht in der Form von Declamationen über der Welt Falschheit und Bosheit ertheilt werden, was zwar ein ergiebiger Stoff für Redeübungen, aber ein pädagogisch sehr unfruchtbares Thema ist. Sondern an das Leben selbst und seine kleinen und großen Begegnisse knüpft sich ungesucht das rechte Wort; wozu sofort auch die Gelegenheit kommt, die der Unterricht in biblischer und profaner Geschichte zu Erläuterungen und Anwendungen in jener Richtung darbietet. — Ist es also immerhin nothwendig, dem Zögling jenes Mistrauen gegen die Welt, oder besser gesagt, jene Beschränkung des Kinderglaubens in Betreff der Menschen, denen er sich unbedacht zuwendet, jenes *προσέχειν ἀπὸ τῶν ἀνθρώπων*, was Christus Matth. 10, 17 seinen Jüngern zur Pflicht macht, anzueignen: so muß, um die gesunde Wurzel jenes Glaubens unangetastet zu erhalten, jenem Mistrauen ein kräftiges Gegengewicht gegeben werden. Dies besteht nun zunächst darin, daß das Kind weiß, wenn auch alle Menschen falsch sind, so ist Gott doch wahrhaftig (Röm. 3, 4); und wenn jeder betrogen ist, der sich auf Menschen verläßt, so ist derjenige desto sicherer geborgen, der Gott vertraut (Jerem. 17, 5., Ps. 118, 8. 9). Aber solch eine absolute Entgegensetzung zwischen Gott und den Menschen ist dem Kinde gegenüber schon deshalb unmöglich, weil diesem doch Menschen, nämlich seine Erzieher, als Stellvertreter Gottes beigegeben sind, denen es glauben soll und muß; wer nie an Menschen geglaubt hat, wird auch nie dazu kommen, an Gott zu glauben, wie man erst menschliche Liebe empfunden und genossen haben muß, bevor man etwas inne wird von göttlicher Liebe. Ueberhaupt kann niemand aller Welt Feind und nur Gottes Freund sein; wer an Gott glaubt, der muß auch an seine Macht in der Menschen Herzen und Gewissen glauben; wer den Menschen schlechthin mistraut, der glaubt nicht an den dritten Artikel des Symbolums, er glaubt an keinen heiligen Geist. Deshalb muß auch dem Kinde die menschliche Wahrhaftigkeit in leibhafter Wirklichkeit

vor Augen treten; es muß Personen kennen, denen sich der Kinderglaube, der wie Noah's Taube in der wogenden Flut der Menschenmassen nirgends einen Ruheort findet, unbedingt zuwenden kann. Diese müßen ihm gegeben sein in den Eltern und Lehrern, deren Auctorität auch darunter nicht Noth leidet, wenn sie ihm auf die eine oder die andere wißbegierige Frage sagen müßen, das wissen wir nicht, wenn nur alles, was sie ihm sagen, genau wahr ist. Aber auch außer diesen nächsten Objecten des Vertrauens soll das Kind auf solche Menschen, die festen, schlechthin zuverläßigen Charakters, die durchaus wahr sind, wo sie im Leben oder in der Geschichte vorkommen, besonders aufmerksam gemacht, seine tiefste Verehrung auf solche Charaktere gelenkt und dadurch dem Glauben an Menschen Nahrung gegeben werden. Lernt es auf diesem Wege den hohen sittlichen Werth der Wahrhaftigkeit, den Adel eines lauteren Charakters erkennen, so wird dies auf seine eigene Wahrhaftigkeit reinigend und stärkend zurückwirken. Von Anfang freilich darf man nicht meinen, der Kindesglaube stehe schon von Natur in gleichem Verhältnis mit der eigenen Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit des Kindes. Aus der ihm natürlichen Voraussetzung, daß alles wahr sei, was der Vater ihm sagt, macht es selber noch gar nicht den Schluß, daß auch alles, was es seinerseits dem Vater sagt, schlechthin wahr sein müße; hier kommen egoistische Motive ins Spiel, denen es selber folgt, während es glücklicher Weise solche Motive beim Vater gar nicht als möglich voraussetzt — bis es etwa in den unglücklichen Fall kommt, das Vorhandensein solcher Motive auch beim Vater zu entdecken; damit ist dann freilich beides zugleich zerstört, der Kindesglaube und sein eigenes Bewußtsein von der Pflicht der Aufrichtigkeit; zerstört also kann wohl beides zugleich werden, nicht aber ist beides auch mit einander gesetzt und solidarisch verbunden. Das Weitere hierüber wird der Art. Wahrhaftigkeit erörtern.

2) Zum religiösen Glauben wird der Kinderglaube erhoben, indem an die Stelle des menschlichen Objectes, dem der letztere naturgemäß sich zuerst zuwendet, das unendliche Object, der persönliche Gott gesetzt wird, in welchem das in jenem Kinderglauben zum Ausdruck kommende Bedürfnis, einen absoluten Halt, ein höchstes, unbedingt Gutes und Wahres zu besitzen, erst zu seiner Ruhe, zu einer Sättigung ohne jemaligen Ueberdruß gelangt. Daß es hiefür die beste Vorbereitung ist, den Kindesglauben auch in seiner ersten, beschränkten Beziehung auf ein endliches Object intensiv recht zu pflegen, also das innere, subjective Leben des Glaubens in dieser engen Umgränzung frisch zu erhalten und zu stärken, nicht aber anstatt dessen objective Sätze über das unendliche Object aufzuhäufen, die dem Gemüthe des Kindes noch fremd, nur im Gedächtnis Platz fänden: das ist eine Erkenntnis, der sich, seit Pestalozzi sie — wenn auch nur auf seine Weise — geltend gemacht hat, keine Pädagogik mehr entziehen kann. Es fragt sich bloß, ob nun hiernach wohl das richtige Verfahren dies sein werde, daß erst, wenn das Kind allmählich selber findet, daß die Menschen, denen es so unbedingt vertraut, denn doch diesem Vertrauen nicht unbedingt entsprechen, ja beim besten Willen nicht entsprechen können, — also wenn das Kind selber infolge dieser Erfahrung nach einem absoluten Gegenstande für absolutes Vertrauen (wie für die damit wesentlich verbundene unbedingte Liebe, für unbedingten Gehorsam) zu fragen anfängt, ihm dieser gezeigt, der Name Gottes genannt, dessen Offenbarungswort mitgetheilt werden soll. Allein wie in vielen andern Dingen, so ist auch in vorliegender Beziehung die richtige Praxis diese, daß das höhere, edlere Bedürfnis, das Wissenschaft und Erfahrung im Menschenwesen erkennen, das somit in jedem menschlichen Individuum als vorhanden angenommen werden muß, nicht erst dann beachtet und befriedigt wird, wenn es bei jedem einzelnen von selbst sich regt und nach Befriedigung hindrängt, sondern daß es geweckt wird, wie der Gott der biblischen Offenbarung, nachdem er den Menschen geschaffen hat, nun nicht wartet, bis dieser eines Tages selber so weit in seiner geistigen Entwicklung vorgeschritten ist, um zu fragen, ob nicht ein Gott sei? sondern alsbald ihm mit einer Selbstoffenbarung entgegenkommt. Andrerseits aber bleibt doch auch auf diesem

Lebensgebiete die Regel in Geltung, daß nichts verfrüht, nichts forcirt werden darf, sondern auch jene Weckung des noch schlummernden Bedürfnisses mit der natürlichen Entfaltung des langsam aus der Unmündigkeit sich herausarbeitenden Kindesgeistes in richtiger Proportion stehen muß. Behalten wir dieses Zwiefache fest im Auge, so wird Folgendes dem wirklichen Sachverhalt entsprechen. Das religiöse Bedürfnis in seinem vollen Umfange, wie es namentlich im Zusammenhange mit einer vollständig entwickelten Gewissensthätigkeit, also mit einer tieferen Sündenerkenntnis sich gestaltet und auf diesem Wege als Bedürfnis göttlicher Vergebung, genauer als Bedürfnis eines gottmenschlichen Erlösers und somit einer weltgeschichtlichen Heilsoffenbarung fühlbar wird, ist im Kindesalter factisch noch nicht vorhanden; die Sündenangst, das Schreien um Gnade, das der Methodismus bei Knäblein und Mägdlein zuwege bringt, ist gerade ein Beweis gegen das wirkliche Vorhandensein solcher Gefühle. Daher kann denn auch, wenn man streng beobachtet und unterscheidet, nicht mit Fug gesagt werden, die Heilsgeschichte und das hierauf gebaute Dogma entspreche unmittelbar einem im Kinde schon vorhandenen, specifisch religiösen Bedürfnisse, und des Kindes Glaube sei eben die Wirkung dieses Entsprechens, das zwischen der biblischen und kirchlichen Lehre einerseits und jenem religiösen Bedürfnis andrerseits stattfinde. Vielmehr, was ihm gesagt wird von der Bibel als Gottes Wort, von dem Verkehr Gottes mit den biblischen Personen, von der Führung des Volkes Israel und den wunderbaren Dingen, die sich daran knüpfen; was ihm gesagt wird vom Heilande, von seiner Geburt, seinen Wundern, seinem Tod und seiner Auferstehung ꝛc., das nimmt das Kind auf Treu und Glauben, also auf Auctorität vorerst unbedenklich hin; weil es sieht, daß wir Erwachsene daran glauben, daß wir unsern Trost und Frieden darin finden, so nimmt es auf unser Wort und Zeugnis hin dieselben Lehren als Wahrheit an, wie es auch die Aussage von einer allgemeinen Sündhaftigkeit und tiefen Verdorbenheit der menschlichen Natur, wenn es auch in einzelnen Momenten eine persönliche Empfindung von der Wahrheit derselben gewinnt, doch im allgemeinen ebenfalls als wahr hinnimmt, weil Eltern und Lehrer es sagen. Es ist also zunächst der Glaube an unsern Glauben, auf dem für das Kind der religiöse Glaube in obiger Beziehung ruht. Das aber ist ein ganz naturgemäßes Verhältnis; muß doch jedes Kind eine Menge Dinge, auch aus dem Kreise des alltäglichen Lebens, ganz ebenso auf Treu und Glauben hinnehmen, ehe es sie persönlich kennen lernen kann; aber man theilt sie ihm vorher schon nach Maßgabe seiner Fassungskraft und seines Interesses mit, damit es zu seiner Zeit um so schneller und sicherer sich in dieselbe finde. Und selbst mit der sittlichen Erkenntnis verhält es sich nicht anders; von sehr vielem glaubt das Kind nur darum, daß es gut, daß es böse ist, weil der Erzieher es ihm als solches prädicirt, wiewohl allerdings der absolute Gegensatz von gut und böse — rein formell, also abgesehen von der Frage: welche Dinge gut, welche böse seien — im Geiste des Kindes selber viel früher sich geltend macht, als ein specifisch religiöser Trieb. — Indessen hat jener objective Inhalt der Religion, die Offenbarungsgeschichte und die an sie sich knüpfenden religiösen Vorstellungen noch eine besondere Seite, durch welche sie dem geistigen Leben des Kindes sich als Nahrung darbieten und eine nicht geringe Anziehungskraft auf dasselbe ausüben. Das Transcendente und Wunderbare, das seiner Natur nach verwandt ist mit dem Poetischen, faßt das Kind an seiner Einbildungskraft an; diese erfreut sich daran, sie findet es so schön, daß der Heiland mit einem einzigen Worte Kranke geheilt, Todte auferweckt, wilde Meereswogen geglättet hat, und daß derselbe Gottessohn die Kindlein herzete und segnete. In diesem Wohlgefallen an dem Ueberirdischen und Wunderbaren ist sicherlich einer der wichtigsten Anknüpfungspuncte für den christlich-religiösen Glauben gegeben; Menschen, denen dieser poetische Zug fremd ist, werden schwerlich zu einer lebendigen Religiosität gelangen. Aber ebenso wenig dürfen wir uns darüber täuschen, daß sich auch darin noch kein specifisch-religiöses Bedürfnis kund giebt und daß die Willigkeit, diese Dinge zweifellos hinzunehmen, noch stammverwandt ist mit jenen poetischen Kinderwünschen, die auch das

Wundersame im Märchen gern wirklich denkbar haben möchten. Wo sich bei einem Kinde ein Wohlgefallen dieser Art kund giebt, da redet die Pädagogik des Pietismus schon gerne von „Glaubensfünklein", die in dem kleinen Herzen angezündet seien; wir werden aber, sofern es um psychologische Wahrheit zu thun ist, den biblischen, z. B. den paulinischen Begriff des Glaubens, hierauf anzuwenden schwerlich berechtigt sein. — In allen diesen Beziehungen werden wir wohl auch nicht behaupten dürfen, der Kinderglaube sei der wahre Musterglaube, und je mehr wir ihn uns selber auch seiner psychologischen Form und Grundlage nach (denn sein Inhalt steht hier außer Frage) lebenslänglich zu bewahren wissen, um so reiner und gottgefälliger sei unsere Religiosität. Wo Christus den Erwachsenen ein Kind zum Muster vorstellt, ist es nicht der Glaube des Kindes, was es hiezu fähig macht, sondern seine Anspruchslosigkeit; und wenn aus dieser allerdings auch die Willigkeit hervorgeht, von Erwachsenen, Erfahrenen sich belehren und weisen zu lassen, so kann und werde ich zwar diese Willigkeit, von Besseren etwas zu lernen, ja überhaupt Wahrheit anzunehmen, woher immer sie nur kommen mag, — eine Willigkeit, die nach Jak. 3, 17. ein Attribut der wahren, himmlischen Weisheit ist —, mit dem Kinde gemein haben, aber ohne darum auf das Recht zu verzichten, das ich als Mann vor dem Kinde voraus habe, nämlich die Geister erst zu prüfen und nur das Probehaltige mir anzueignen. Nicht das Verhältnis, in welchem das Kind zu Gott, sondern nur das Verhältnis, in welchem es zu Vater und Mutter steht, ist das eigentlich Vorbildliche oder Mustergültige für des Christen ganzes Leben; müßen wir auch werden wie die Kinder, um ins Reich Gottes zu kommen, so dürfen wir doch auch im Christenthum nicht Kinder bleiben, sondern sollen zur geistigen Großjährigkeit kommen (vgl. Eph. 4, 13. 14., 1. Kor. 14, 20). Es mag noch so schön, noch so beglückend sein, sein Lebenlang auch im Glauben ein Kind zu sein: zu Zeiten kommen unvermeidliche Conflicte, wo ein in solcher Kindheit gebliebener Mensch entweder hülflos seines geistigen Gutes beraubt wird, oder wo er nun doch genöthigt ist, sich auf dem Wege der Reflexion um Stützen für dasjenige umzusehen, was ihm seither ohne alle Stützen von selber feststand. Gelangt er so auch nur zu dem Gedanken: was seit viel hundert Jahren so viel tausend gläubigen Christen zum Trost im Leben und Sterben geworden ist, was aus schwachen, sündigen Menschen herrliche Gottesmänner gemacht hat, was meiner eigenen Eltern höchstes Gut und ein reicher Segen war, den ich von ihnen empfangen habe, was heute noch viele treffliche Männer, die nicht in den Tag hinein glauben und leben, als göttliche Wahrheit heilig halten und bezeugen, das kann nicht Trug oder Täuschung sein; also hinweg mit den Einreden und Zweifeln, ich bleibe beim Glauben meiner Väter: — so ist darin zwar noch fremde Auctorität der Hauptstützpunct, aber in einer Weise, wie selbst die strengste Wissenschaft z. B. die Geschichtschreibung, auf Auctorität, auf Treu und Glauben sich stützt; das ist ein sich seines Grundes klar bewußter, es ist ein männlicher Glaube, wie hier auch der Entschluß: ich will bei meinem Glauben bleiben, eine sittliche That ist, die eine männliche Kraft, ein männliches Sichselbstbestimmen voraussetzt. Wenn wir daher vom Erzieher verlangen müßen, daß er — näher der Katechet — den Kinderglauben nicht als solchen (d. h. wie oben, formell, dem subjectiven, psychologischen Charakter nach) permanent mache, sondern dem Zögling als Protestanten ein klares Bewußtsein von dem Wahrheitsgrunde seines Glaubens beibringe und ihn zum Rechenschaftgeben über denselben fähig mache, so ist damit nicht das Glauben auf Auctorität, das heißt das Vertrauen auf die Wahrheit glaubwürdigen Zeugnisses ausgeschlossen, aber es wird auch dieses Vertrauen dann in seiner Beweiskraft erkannt; es ist auch hier schließlich doch die eigene, auf innerem Geisteszeugnis und eigener geistlicher Lebenserfahrung beruhende Ueberzeugung, die sich durch das Zeugnis der Vorgänger nur stärkt und den Werth desselben anerkennt. — Aehnlich verhält es sich auch mit der andern oben berührten Seite der Sache, wornach der Glaube des Kindes analog ist dem poetischen Wohlgefallen an Dingen, die über die gemeine Wirklichkeit übergreifen, wonach also das

Object des Glaubens zunächst auf die Einbildungskraft wirkt und von dieser acceptirt wird. Dem Kinde muß selbstverständlich eingeprägt werden, daß hier nicht Gebilde dichtender Phantasie, sondern Worte und Thaten Gottes gegeben sind, daß diese Wunderwelt eine Wirklichkeit höherer Ordnung ist, die darum nicht mit bloßem Wohlgefallen, wie ein Märchen (s. d. Art.), sondern mit Ehrfurcht betrachtet sein will. Aber etwas von jener poetischen Anschauung des Kinderglaubens sollte auch für die spätere Zeit erhalten werden, nämlich das reine Gefühl, daß hier die Kategorieen und Gesetze der gemeinen Wirklichkeit ebensowenig angewendet und zur Erklärung des Wunderbaren beigezogen werden dürfen, als dies poetischen Ideen gegenüber zuläßig ist. Darin haben gerade die Theologen in Dogmatik und Exegese oft unsäglich taktlos und geschmacklos gehandelt; wer mir z. B. die Natur des Auferstehungsleibes Christi physikalisch analysiren oder in der Apokalypse das Holz des Lebens botanisch erklären will, der zerstört — abgesehen davon, daß solche Erklärungen doch nur auf Worte hinauslaufen, bei denen sich nichts denken läßt — jenen poetischen Duft, der alles derartige vor solch plumper Behandlung schützen sollte; solch ein sog. biblischer Realismus ist vielmehr der leibliche Bruder des hausbackensten Rationalismus. — Alledem aber, worin also der Kinderglaube sich erst läutern und befreien muß, um Mannesglaube zu werden, steht ein Gebiet des religiösen Lebens, das eigentliche Heiligthum desselben, gegenüber, in welchem auch der Mann nichts besseres haben kann, als den Glauben eines Kindes. Das ist das Gottvertrauen in seiner rein praktischen Gestalt, in seiner unmittelbarsten Beziehung aufs Leben, in welches dasselbe gerade an solchen Puncten eingreift, wo auch das Kind schon erfährt, daß selbst die Eltern, denen es sein ganzes Vertrauen schenkt, doch weder alles wissen noch alles können, also das Bedürfnis eines Gegenstandes für unbedingtes Vertrauen sich dadurch befriedigt, daß das Kind von Gott dem Allmächtigen, Allgütigen, Allwissenden und Allweisen hört und zu ihm zu beten gelehrt wird. Wenn das Kind mit irgend einem kleinen oder großen Anliegen seine Zuflucht zum lieben Gott nimmt, daß er die Mutter genesen lasse, daß er etwas verlorenes ihm finden helfe, daß er ihm beistehe, sein Memorirpensum richtig herzusagen ꝛc.; wenn es darauf vertraut: der Vater im Himmel hört alles, was ich ihm sage, und es ist ihm ein Kleines, alles zu thun, was er will, auch das Unmögliche kann er möglich machen: das ist der rechte, echte Kinderglaube, den wir darum nicht gering achten dürfen, daß er von dogmatischer Bestimmtheit noch sehr wenig an sich trägt, daß er sogar nicht immer dogmatisch correct ist, sofern das Kind (wie das Volk überhaupt) Gott und Heiland als völlig identische Begriffe gebraucht; ja daß er auch einem Moralisten ein Aergernis zu geben im Stande ist, wenn das Kind (wie Lavater dies von sich erzählt) dem lieben Heiland das Zutrauen schenkt, er werde etwas, was es peccirt, z. B. eine Schale, die es zerbrochen, nicht entdeckt werden lassen. Es ist gewiß recht das Wesen des Kinderglaubens getroffen, wenn Johannes (1. Joh. 2, 13) sagt: „Ich schreibe euch Kindern, denn ihr kennet den Vater". Diesen Glauben sich zu bewahren, das ist auch des Mannes Aufgabe und, wenn er sie erfüllt, ein unendlicher Segen; das Kindliche daran ist jene Treuherzigkeit, die dem himmlischen Vater alles zutraut, die ebenso überzeugt ist, daß er das Allerkleinste, was uns bekümmert oder bewegt, was wir selbst einem Menschen nicht mittheilen möchten, um nicht verlacht zu werden, mit liebevollem Auge beachtet, wie, daß er selbst das Größte, Gewaltigste zu vollbringen vermag, sobald er will, und die darum auch dem Glauben den Charakter einer beständigen Fröhlichkeit giebt. Man hält wohl entgegen, daß zwar dem Kinde solcher Glaube natürlich sei, weil es die vermittelnden Ursachen der Dinge nicht kenne, und von der Nothwendigkeit des Weltzusammenhanges keinen Begriff habe, daß es aber dem Manne, der diese Kenntnis besitze, unmöglich sei zu jener Einfalt zurückzukehren. Als ob irgend jemand diesen Weltzusammenhang vollständig kennen würde und als ob derselbe für denjenigen, dessen Denken nicht im Morast des Materialismus stecken geblieben ist, nicht noch Raum genug ließe für einen lebendigen Willen, der dem Ganzen, wie dem Einzelnen, seine

Zwecke und Ziele setzt! Und als ob eine göttliche Hülfe, eine wunderbare Gottesthat weniger göttlich, weniger wunderbar wäre, weil die sog. Mittelursachen, durch welche sie geschichtlich herbeigeführt wurde, in den natürlichen Zusammenhang der Dinge miteingewoben sind! Wenn der Mann, und zwar der gebildete, denkende Mann, noch solch kindlichen Glauben hat, so ist das nicht Schwäche des Geistes, sondern Kraft des Geistes, der mit männlichem Willen über das Nächste, vor Augen Liegende hinausgreift und, statt im blinden Druck und Gegendruck der Naturkräfte, vielmehr in einem heiligen, göttlichen Willen allein seinen Ruhepunct findet. — Sofern aber das rechte Gottvertrauen auch die volle Ergebung in alles dasjenige in sich faßt, was Gott über mich verhängt, scheint der Kindesglaube hinter dem Mannesglauben um ein gut Theil weiter zurückzustehen. Ein Kind weiß sich in die Nichterfüllung eines Wunsches um so weniger mit Gelassenheit zu finden, weil es überzeugt ist, es wäre ja Gott ein Kleines gewesen, denselben zu erfüllen. Daß auch die Nichterhörung, daß auch ein Uebel zum Besten gereiche, das zu glauben, fällt dem Kinde schwerer, weil es überhaupt vielmehr im Augenblicke lebt und in dem aufgeht, was der Augenblick bringt. Dafür tritt aber an diesem Punct eine andere Macht, die oberste aller Kindestugenden, der Gehorsam, in die Lücke; wie das Kind eine strenge Maßregel des Erziehers sich gefallen läßt, nicht weil es immer überzeugt ist, daß dieselbe weise, gerecht, heilsam sei, sondern einfach, weil es den Gehorsam als seine Pflicht erkennt: so würde auch göttlichen Fügungen gegenüber des Kindes Vertrauen nicht immer ausreichen, um es gelassen und geduldig zu machen, wenn nicht der Gehorsam dazu hälfe. Beim Manne wird und muß das anders sein, weil seinem Vertrauen bereits die Erfahrung und die eigene, männliche Einsicht zur Stütze dient; indessen ist auch hier der Unterschied kein absoluter; denn trotz aller Erfahrung und Einsicht würde auch der Mann unter Umständen sehr versucht sein, sein Vertrauen wanken und fallen zu lassen, wenn er sich nicht der Pflicht unbedingten Gehorsams erinnerte; wie der Gehorsam sich auf das Vertrauen stützte, so umgekehrt muß dieses auch jenen oft zu Hülfe rufen, um uns das Haupt über dem Wasser zu halten.

Eine eigenthümliche Schwierigkeit liegt aber darin, daß auf christlichem Boden nicht nur Glaube und Vertrauen gefordert wird für Gott und seine Heilsoffenbarung, als Person und That, sondern auch für sein Wort in dem speciellen Sinn, in welchem der Begriff „Wort Gottes" mit der heil. Schrift als Buch identificirt wird. Der Kinderglaube trägt, ganz seinem Wesen entsprechend, alle Weisheit, Wahrheit und Gerechtigkeit, alle schlechthin fehlerlose Vollkommenheit, die er Gott und seinem persönlichen Thun zutraut, auch auf das Buch über, das die Kirche als Gottes Wort prädicirt und als ein Heiligthum ihm in die Hand giebt. Den Unterschied, daß ich vollkommen bereit und willig sein kann, alles unbedingt als Wahrheit hinzunehmen und praktisch zu befolgen, was mir Gott sagt, aber daß ich erst prüfe, was mir Gott wirklich gesagt hat, und ob insbesondere dasjenige, was nach kirchlicher Tradition als Gottes Wort gilt, dieses wirklich ist und allein und vollständig Gottes Wort ist —: diesen Unterschied macht der Kinderglaube nicht; gebe ich ihm auch eine populäre Apologetik, so nimmt er doch auch die ihm an die Hand gegebenen Gründe viel mehr auf Treu und Glauben hin, als daß sie bei ihm eine selbständige Erkenntnis darstellten. Jenes Vertrauen nun ist dennoch kein blindes; es wird, je mehr man die Bibel gebraucht und sich in sie einlebt, desto mehr bestärkt; es kann auf diesem Wege sich zu einer solchen Bibelfreude, einem solchen Bibelleben entwickeln, daß man — wie dies an Männern wie z. B. Magnus Friedrich Roos und ähnlichen zu sehen ist — gar kein anderes Wissen und Denken mehr hat, als was aus der Schrift geschöpft ist und auf sie zurückführt. In solchem Falle ist der Kindesglaube permanent geworden, aber er hat seine Stütze doch nicht mehr bloß an der Auctorität oder gar an der Gewohnheit, sondern am eigenen geistlichen Leben; wie ein solcher Mensch sich seiner selbst bewußt ist, so ist ihm auch sein Glaube unmittelbar gewiß, weil er darin lebt. Wie das Kind sich in seinem Ver-

trauen zu jemand, dem es dasselbe einmal geschenkt hat, auch durch Ungleichheiten im Benehmen, durch einzelnes befremdliche nicht stören läßt, gerade weil es ihm zutraut, er werde auch dazu seinen guten Grund haben, weil es ihm in liebevollem Respect auch dazu das volle Recht einräumt: so läßt sich der religiöse Kinderglaube auch durch diejenigen Eigenschaften der h. Schrift, die der menschlichen Form, der zeitlichen Geschichte ihrer Abfassung angehören, im mindesten nicht beirren; Ungenauigkeiten in der Berichterstattung, Unrichtigkeiten in der Anwendung alttestamentlicher Citate, Unbegreiflichkeiten, wie z. B. daß ein Evangelist sehr wichtige Thatsachen, deren Augenzeuge er gewesen sein muß, nicht erzählt, während doch anderes, minder Bedeutendes von allen erzählt wird —: solche Dinge, auf welche der kritische Spürsinn fahndet und aus denen er allerlei Schlüsse zieht, machen dem Kinderglauben, eben weil er das ist, auch nicht die mindeste Unruhe; größtentheils wird er sie gar nicht gewahr; z. B. einen Unterschied in den Ideen und Grundanschauungen des Johannes und der Synoptiker, oder des Paulus und Jakobus, der paulinischen Briefe und der Apokalypse findet er gar nicht vor; und wenn ihm je auch auffallen will, daß eine Stelle sich anders oder dunkler über eine Lehre oder Thatsache ausspricht, als eine andere, oder wenn es ihm selber auch einmal dünkt, es sollte in einer Stelle noch etwas beigefügt sein, weil dadurch erst dieselbe vollständig zur Beweisstelle für eine Lehre würde, so erregt auch das keinen Zweifel noch Verdacht, weil ihm das Axiom feststeht, der h. Geist habe das souveräne Recht, sich auszudrücken, wie es ihm gefalle; sei das unsern Sprachregeln nicht conform, so sollten diese vielmehr nach ihm, als er nach ihnen sich richten; und wenn er vieles in dunkle Ausdrücke einhülle (wie z. B. im Evangelium Johannis die Erklärungen, die Jesus den Juden über eine von ihnen nicht verstandene Rede gibt, öfters noch dunkler sind als das zu Erklärende, oder bloße Wiederholungen desselben), so sieht der Kinderglaube darin nur die weise Absicht, zum eigenen Nachdenken anzuregen. Eine Stelle durch die andere, was bei Matthäus fehlt durch Johannes und umgekehrt, zu compensiren und das so Zusammengenommene als ein schlechthin Zusammengehöriges, als ein Ganzes anzusehen, ist ihm ein sich ganz von selbst verstehendes Recht, ja eine Pflicht jedes Bibellesers, von der er die ausgedehnteste, unbeschränkteste Anwendung macht. Ihn befremden darum auch solche Aussagen von Gott oder von biblisch-geschichtlichen Personen, die den gewöhnlichen Moralbegriffen zu widersprechen scheinen; daß die Kinder Israel auf Gottes Geheiß den Egyptern ihre silbernen und goldenen Gefäße entwandten (2 Mos. 11, 2. 12, 36), das stört den Kinderglauben nicht im geringsten; denn sein Axiom ist: was der Herr thut, das ist gerecht, weil Er es thut. — Gewiß, es sind hochbeglückte Seelen, die solche Einfalt unbedingten Glaubens in sich tragen und festzuhalten vermögen. Aber mit dieser Seligpreisung ist die Frage noch nicht beantwortet, ob solch eine Einfalt als Christenpflicht gefordert werden, ob also der Erzieher um jeden Preis den Zögling auf diesem Standpuncte festhalten müße. Als einst von de Wette eine theologische Schrift kritischen Inhalts erschienen war, sagte auf die Frage eines Bekannten, ob er dieselbe gelesen? ein frommer alter Herr: „Mein Heiland hat mich davon dispensirt, daß ich das Buch des Herrn de Wette nicht lesen muß." Haben wohl wir alle Anspruch auf solche Dispensationen? Sehr schwerlich. Es ist zwar auch für erwachsene Leute bequem, sich den Glauben dadurch unangefochten zu erhalten, daß man einfach nicht liest, was nicht mit demselben im Einklange steht; ein Grundsatz, der weiter verfolgt am Ende zu einem Verfahren leiten könnte, wie das, welches dem Kalifen Omar gegenüber der Bibliothek zu Alexandria nachgesagt wurde. Wenigstens wer berufshalber Religion und Glauben zum Gegenstande wissenschaftlicher Erkenntnis zu machen hat, der kann dem Vorwurfe der Faulheit oder auch einer hochmüthigen, verstockten Selbstgenügsamkeit nicht entgehen, wenn er grundsätzlich nur liest, was ihn in seiner Gedankenwelt nicht stört. Und auch ein solcher behauptet nicht wirklich seinen Kinderglauben; denn dieser ist fröhlich und unbefangen, jener aber voll Mistrauens und einer Aengstlichkeit, die er sich selbst wie andern verhehlt. Der Grimm, mit dem

man gegen alles losfährt, was man als Unglauben ansieht, das odium theologicum ist oft gar nichts anders, als das verrätherische Zeichen, daß man des eigenen Glaubens nicht sicher ist; man wird bekanntlich viel ärgerlicher, wenn man an der Seite angegriffen wird, wo man sich schwach fühlt, als wenn man sich dem Gegner gewachsen weiß. Also kann, wer zu philosophischem und theologischem Studium berufshalber verpflichtet ist, seinen Kinderglauben nicht in ursprünglicher Einfalt festhalten; er muß mit demselben hindurch durch Feuer und Wasser. Aber was für diesen eine wissenschaftliche Nothwendigkeit ist, für deren mögliche Uebel eben die Wissenschaft selbst auch das Gegengewicht darbietet, das ist nicht auch für jeden andern ein Bedürfnis oder etwas zweckmäßiges; um so mehr, als auch beim Theologen die Wissenschaft nur die Form, nicht das Wesen des Kinderglaubens, nur das Menschliche, Wechselnde, Zufällige davon, nicht das Bleibende, die erkannte und zum Herzensgut gewordene christliche Wahrheit selbst alterirt. Wir unterscheiden deshalb für das pädagogische Verfahren folgende verschiedene Fälle.

1) Wo jene berufsmäßige Bestimmung nicht vorhanden ist, da liegt durchaus kein Anlaß, noch weniger eine Pflicht vor, den Zögling in ein Gebiet theologischer Probleme einzuführen, das ihn nur verwirren kann, während er nicht, wie der Mann vom Fache, in der Wissenschaft selbst auch das Gegengewicht gegen jene Eindrücke finden würde. Es ist darum unverantwortlich, wenn in Lehranstalten für junge Leute vom 14.—18. oder 20. Jahre im Religionsunterricht die Fragen über die Echtheit der biblischen Bücher verhandelt werden; sie sind rein theologische Schulfragen, die das zum Leben gewordene Christenthum nicht berühren. Zöglinge, in denen der Kinderglaube noch lebendig ist, nehmen tiefes Aergernis daran; andere, die erst recht im Geist angefaßt werden sollten, haben Langeweile dabei, und das ist, so schlimm es ist, am Ende noch das Beste, weil es den Unverstand des Lehrers meistens unschädlich zu machen verspricht, freilich auch zugleich die Religionsstunde sehr in Schatten stellt gegenüber von anderen Pensen.

2) Aber auch die Schüler, welchen dereinst, um der Vollständigkeit ihrer wissenschaftlichen Bildung willen, diese Probleme nicht erspart bleiben können, die künftigen Theologen müßen dagegen im voraus geschützt und innerlich festgemacht werden, daß diese Studien für sie nicht gefährlich werden, d. h. nicht daß sie den Fragen selber faul oder feige aus dem Wege gehen und davor ein Kreuz schlagen, sondern daß sie denselben herzhaft und mit unbefangenem Sinn ins Auge sehen, aber daß ihnen darob der substantielle Gehalt des Glaubens, die Liebe zu Gottes Wort und zu dem, den es verkündet, das Bewußtsein von der Unentbehrlichkeit des evangelischen Glaubenstrostes nicht abhanden kommt. Wird im katechetischen Elementar-Unterricht, wie hernach im höhern Gymnasialunterricht der Zögling nicht über die Bibel gestellt, um über sie reflectiren und räsonniren zu lernen, sondern in sie hineingeführt, daß er erst ihren Inhalt kennen lerne und sich lebendig aneigne, werden ihm die christlichen Grund- und Heilslehren so dargeboten, daß er die Größe und Herrlichkeit Gottes darin schauen und fühlen lernt, daß sie ihm persönlich theuer und heilig werden, daß er, mit Liebe sich dieser Wahrheit hingebend, zu dem Bewußtsein kommt, er könnte ohne dieses Licht, ohne diesen Trost, ohne diese Hoffnung gar nicht leben; sind ihm die Sprüche der Schrift durch richtige Behandlung von Seiten des Lehrers, durch ihren Gebrauch im Gottesdienst wie im Leben, in dessen Freude und Leid lieb geworden; ist er durch Uebung des Gebetes in persönlichen Verkehr mit dem lebendigen Gott eingeführt und auf diesem unmittelbarsten Wege der Gegenwart desselben inne, seiner Kraft und Treue gewiß geworden: — dann ist er gesichert, soweit überhaupt eine Sicherung im voraus möglich ist; er wird auch aus den Zweifeln, die jene speciellen Fragen und deren verschiedene Lösung in ihm erwecken, mit heilem Gemüth und Glauben hervorgehen. Denn wenn er auch manches als ungelöste Schwierigkeit muß stehen lassen, so macht er von Einzelheiten, von Aeußerlichkeiten das Sein oder Nichtsein seines Glaubens nicht abhängig; während eine ängstliche Apologetik und Harmonistik da und dort und immer

wieder mit allerlei kleinlichen Mittelchen und verlegenen Auskünften beispringt, läßt er ruhig dies und jenes — wie Bileams Eselin, wie Josua's stillstehende Sonne — auf sich beruhen, weil, was er als Geist und Leben aus der Schrift in sich trägt, von der Auslegung solcher Stellen unabhängig ist und keineswegs mit der buchstäblichen Festhaltung ihrer Geschichtlichkeit steht oder fällt. Ebenso werden ihm manche dogmatische Begriffe, weil er sie aus der Unbestimmtheit oder Verschwommenheit der vulgären Darstellung wie aus dem Spinnengewebe scholastischer Formeln herausheben und wissenschaftlich begränzen gelernt, eben dadurch aber sie erst sowohl unter sich in klaren Zusammenhang als auch mit seinem wissenschaftlichen Gesammtbewußtsein in den nothwendigen Einklang gebracht hat, sich modificiren; solche Reduction ist aber nicht eine Abschwächung, sondern eine Reinigung; sie ist die unausbleibliche Wirkung des unbestechlich wahrheitstreuen Zurückgehens auf das Schriftwort selbst, nämlich desjenigen Zurückgehens, da man nicht mechanisch Worte und Sätze zusammensucht, um ein Dogma daraus zu formiren, sondern jede Schriftstelle in ihrem ursprünglichen Context läßt und aus diesem ihren lebendigen Gedankengehalt schöpft, dabei auch wohl unterscheidet, was die Schrift sagt, von dem, was sie nicht sagt, sondern was traditionell in sie hineingelegt wird. So sehr aber nach dieser Seite jedes echt wissenschaftliche Studium zu einer kritischen Thätigkeit führt, die als solche allerdings den Standpunct des Kinderglaubens aufhebt: so gewiß hat jene christliche Bildung in Schule und Haus, die schon der Knabe empfangen, jetzt die erwünschte, gesegnete Wirkung, daß wenn der Zögling sich auch als Studirender oder als reifer Mann ganz einläßlich mit den Arbeiten der negativsten Kritik beschäftigt, viele Behauptungen und Verneinungen derselben, die (zumal in den dreißiger und vierziger Jahren dieses Jahrhunderts) eine theologische Schule und eine untheologische plebs in ihrem blinden Auctoritätsglauben als ausgemachte Sache hinnahm, ihm alsbald in ihrer Nichtigkeit und Willkürlichkeit bloßliegen. Denn nicht bloß geht ihm der Kitzel ab, überall verrätherische Spuren von Verstößen, Anachronismen u. s. w. zu entdecken, und deshalb solche an hundert Orten zu finden, wo kein helles Auge sie entdecken kann; nicht nur ist er frei von den sehr positiven Voraussetzungen, die in der vorgeblichen Voraussetzungslosigkeit stecken, namentlich von dem durchaus willkürlichen Axiom, als sei, was aus den uns bekannten Naturkräften nicht erklärt werden kann, eo ipso auch unmöglich; sondern ein so vorbereiteter, christlich gebildeter Mensch bringt von seinem Kinderglauben her etwas mit, ohne das über Dinge des Glaubens zu urtheilen leichtsinnig und frivol ist, nämlich die Achtung vor dem Heiligen, die Pietät gegen das, was der Kirche und in ihr so viel tausend weisen und frommen Menschen das Theuerste und Kostbarste ist und was in seiner erhabenen Einfalt immer wieder der Menschen Gerede und Gezänke überdauert. Diese Pietät, wir wissen das sehr gut, kann schließlich nicht über Wahrheit und Irrthum entscheiden — sonst wären auch Luther und Melanchthon von ihrem papistischen Kinderglauben nie losgekommen —, aber sie nöthigt uns durch eine heilige Scheu, uns vorher wohl und gründlich und zehnmal zu besinnen, ehe wir irgend eine uns überlieferte Position auf dem Gebiete des Glaubens aufgeben. Wer mit solcher Seelenverfassung in jene Studien eingeht, für den darf uns nicht bange sein; der wird bald finden, welch eine Menge von Zweifeln, von vorgeblichen Widersprüchen lediglich infolge vorgefaßter Meinungen hineingetragen sind, während sie für den Unbefangenen auch bei genauer Kenntnis der Sprache, der Zeitgeschichte u. s. f. gar nicht existiren; er wird namentlich erkennen, daß gerade derjenige Punct, auf dem die ganze apostolische Verkündigung ruht und um den sich das ganze christliche Glaubensleben bewegt, die Auferstehung Christi, ein Stein ist, über den die moderne Kritik mit allem Scharfsinn nicht wegzukommen vermocht hat, während doch ohne dieses Factum die Entstehung der christlichen Kirche eine Unbegreiflichkeit wäre, undenkbarer als alles, was jene undenkbar findet. So bleibt auch dem Manne noch sein Kinderglaube; wohl in freierer Form, ähnlich wie auch die sittliche Volljährigkeit über vieles ein freieres Urtheil hat, als der noch von äußerer Auctorität, vom

Buchstaben abhängige schwächere Geist: aber wie die Substanz des Glaubensinhaltes des Credo dieselbe ist, so ist die Herzensstellung zum lebendigen Glaubensobjecte ebenfalls dieselbe; je unbedingter, je männlicher das persönliche Vertrauen zum persönlichen Gott und Erlöser ist, um so kindlicher ist dasselbe. Daher hat sich schon manchem durch alle Tiefen und Höhen seiner Wissenschaft gegangenen Theologen schließlich alles auf Luthers kleinen Katechismus reducirt und darin concentrirt, — ein Beweis, daß der Kindesglaube auch Mannesglaube sein kann, wie umgekehrt, daß, was zuletzt nach aller Wissenschaft als das Beste und Kostbarste erkannt wird, auch vor aller Wissenschaft am besten dem Kindesglauben zum Vehikel und Ausdruck dient.

3) Wenn aber ohne alle Provocation von Seiten des Lehrers ein altkluger Junge von selber anfängt, Kritik zu treiben, so ist das freilich ein schlimmes Symptom; denn wenn das Kindliche am Kinderglauben einmal verloren, der zarte Duft über der Kindesseele zerronnen ist, so läßt sich das abhanden Gekommene so wenig mehr in seiner Identität herstellen, als eine verlorene Unschuld. Aber meistens werden doch die Zweifel des Knaben materiell von der Beschaffenheit sein, daß der Erzieher aus seiner tieferen und umfassenderen Einsicht sie vollständig heben kann — die Einwendungen werden kindisch sein; oder wenn sie wirklich weiter greifen sollten, und doch die Zeit noch nicht da ist, wo eine freiere, geistigere Gesammtanschauung möglich wäre, wo also ein Einwand zugegeben werden könnte, ohne daß damit zugleich das Wesen, das Fundament des Glaubens in Frage gestellt würde, da bleibt nichts übrig, als dem Zögling zu sagen: das verstehst du noch nicht; es kann dir erst, wenn du mehr gelernt hast und klüger geworden bist, die Sache erklärt werden. Damit aber der einmal erwachte Zweifel nicht insgeheim fortwühle, damit aus ihm nicht Zweifelsucht werde, ist wohl das Beste, die Denkthätigkeit und Frageluſt auf andere Gegenstände zu lenken und durch diese gehörig zu beschäftigen, daneben aber Phantasie, Gemüth und Gewissen so zu wecken und zu pflegen, daß für den in einem andern Gebiete des Geisteslebens gefährdeten Glauben hier die Stätte offen bleibt, wo er seine eigentliche Heimat in der Menschenseele hat, und wo er so lange geborgen ist, bis die höhere Reife auch die Möglichkeit mit sich bringt, die beiden vorerst noch nebeneinander und getrennt bestehenden geistigen Welten die des Verstandes und die des Gemüths, zu höherer Einheit zu verbinden.

Schließlich ist hier noch darauf Rücksicht zu nehmen, daß manche fromme Eltern oder Erzieher bekümmert sind, wenn sie an ihren Kindern noch wenig von demjenigen warnehmen, was man Glaubensleben nennt, d. h. ein bewußtes Leben des Glaubens in ihnen und ein principielles Bestimmtsein ihres Denkens und Wollens durch den Glauben. Sie möchten, was sie von Zinzendorfs und ähnlicher Menschen frühzeitiger Gottseligkeit hören, auch bei ihren eigenen Kindern sehen. Der Wunsch ist ganz natürlich und berechtigt; er wird sich, je inniger er ist, desto mehr zum Gebet gestalten und dem ganzen Erziehungsgeschäft einen vorzugsweise religiösen Charakter geben. Aber schon der Wunsch selbst muß erst in klares Licht gestellt werden, damit nicht durch falsche Auffassung und unkluge Begehrlichkeit nach Befriedigung desselben dasjenige entstehe, was man im tadelnden Sinne des Worts pietistische Erziehung nennt. (Vgl. dazu die evang. Pädagogik des Unterzeichneten, 3. Aufl. S. 219 f. und die einschlägigen späteren Artikel der Encyklopädie.) Jener Wunsch wird gerade dadurch nicht zur Erfüllung gebracht, wodurch ihn solch unkluges Verfahren realisiren will, durch unaufhörliches Vorpredigen, durch Nöthigung zu gehäuften Andachtsübungen, durch Forderung frommer Empfindungen, Aeußerungen und Bekenntnisse; entweder macht man dem Kinde hiedurch die Religion geradezu widerwärtig, dessen gesunder Sinn gegen solch eine schwatzhafte, sich zur Schau tragende Frömmigkeit, gegen solch ein Treibhaus-Christenthum reagirt, oder ist der Junge schlau genug, zu merken, daß es ihm Vortheil bringt, in solche Wünsche mit scheinbarem Eifer einzugehen; dann ist statt Kinderglaubens vielmehr Kinderheuchelei erzielt und an die Stelle der Einfalt die Lüge getreten. Es ist aber jene Bekümmernis auch oft eine ganz überflüssige. Die Geschichte lehrt nicht, daß

alle, die in reifen Jahren durch religiösen Sinn und religiöse Thätigkeit in irgend einer Art sich ausgezeichnet haben, schon als Kinder sich so fromm bewiesen, daß man sie (mit den alten Acten des Haller Waisenhauses zu reden) hätte „auf die Liste der Erweckten" setzen können. Die Religion wird nur selten und unter Voraussetzungen, die sich nicht erzwingen lassen, schon in frühem Alter zum beherrschenden geistigen Lebenscentrum werden, sie geht vielmehr vorerst noch neben der ganzen, unbefangenen Offenheit für die bunten Reize der sichtbaren Welt friedlich her; es ist daher noch ein sehr heiteres Christenthum, das auch die bestgearteten Kinder zu führen pflegen. Aber wenn es der kindlichen Seele nur nicht fehlt an Aufrichtigkeit und Wahrheitssinn, an Kraft der Liebe und des Vertrauens, an Gewissenhaftigkeit und selbstverleugnendem Gehorsam, an Fähigkeit, bei gegebenem Anlaß auch tiefere Eindrücke aufzunehmen und sich ihnen hinzugeben, — dann ist der Boden bestellt, in welchen wir die christliche Wahrheit aus Gottes Wort durch Lehre und Beispiel, durch Zucht und Uebung auf Hoffnung ausstreuen; daß früher oder später die Saat aufgeht und als schöne Frucht ein Leben im Glauben, eine gediegene christliche Persönlichkeit zu Tage kommt, das zu wirken ist Gottes Sache. **Palmer.**

Kinderheilanstalten. An die bei der öffentlichen Aufgabe in Bezug auf die körperliche Erziehung (s. diesen Artikel, Schluß) erörterten allgemeinen Maßregeln zur Erhaltung der Gesundheit des wachsenden Organismus knüpfen sich als nothwendiges Stück der öffentlichen Hygieine die Einrichtungen für die medicinische Behandlung und Pflege der krank, siech oder gebrechlich gewordenen Kinder, soweit dieselbe nicht von den einzelnen Familien selbst geleistet werden kann. Wir haben es hier daher nicht mit den Anstalten für familienlose Kinder (Findel- und Waisen-Anstalten), für Verwahrloste (Kinderbewahranstalten und Rettungshäuser) zu thun und schließen auch solche Institutionen aus, die sich ebenso oder mehr auf die Erziehung und Unterrichtung als die medicinische Behandlung der an den Sinnen oder der physischen Organisation defecten Kinder beziehen, als da sind die Anstalten für Cretinen und Schwachsinnige, für Blinde, für Taubstumme, überdies die verwandten für Stotternde.

Die besondere Vorsorge für die Kinder in ihren Krankheiten ist durchaus Eigenthum der neueren Zeit; sonst nahmen die Kinder nur, und zwar, was die Spitäler betrifft, in untergeordneter Weise Antheil an den zwei Hauptstücken der allgemeinen Krankenpflege, nämlich einmal an der öffentlichen Aerzten übertragenen Behandlung der erkrankten Armen in ihrer Familie, und sodann an den zur Aufnahme und Behandlung von Kranken in eigenen Anstalten gestifteten Spitälern oder Krankenhäusern. Die Behandlung von Kindern in den allgemeinen Krankenhäusern geschah nur ausnahmsweise und ist überdies großen Bedenken unterworfen, einmal wegen der Verschiedenheit zwischen der Pflege und Behandlung von Kindern, zumal von jüngeren, und von Erwachsenen und der hiedurch bedingten verschiedenen Einrichtung, sodann wegen der Ungehörigkeit des Zusammenlebens von Kindern mit sonstigen, auf ihre Erziehung gemeinhin nicht günstig wirkenden Personen. Für Kinder, welche in der Familie nicht verpflegt werden können, ist daher ein eigenes Krankenhaus oder eine besonders eingerichtete und getrennte Abtheilung eines größeren Spitals allein zweckmäßig; dagegen wüßte Verfasser keinen Grund, weshalb die öffentliche Behandlung der Kinder in ihren Familien besonderen Instituten zu übertragen wäre, sobald ein vollkommen genügender armenärztlicher Dienst, eine Poliklinik, besteht.

Das Bedürfnis der Zeit schuf Besuchsanstalten und überdies eigene Kinderkrankenhäuser; auf den ersten Blick scheint es unnatürlich, ein Kind von den natürlichen Pflegern desselben zu trennen und in Tagen der Krankheit, in welchen die liebende Gegenwart und Pflege der Mutter am wenigsten ersetzt werden kann, einem fremden Hause zu übergeben, und in der That ist es auch eine viel zu wenig beachtete Humanitätsrücksicht, daß man Säuglinge, welche freilich als die am schwierigsten und kost-

spieligsten zu verpflegenden meistens ausgeschlossen sind, nicht ohne ihre Mutter oder ihre Amme, was schon der gleichen Nahrung wegen äußerst wichtig ist, daß man überhaupt Kinder aus den ersten Jahren nur mit der in ihre Pflege eingeübten Person aufnimmt. Abgesehen davon sind Kinderspitäler eine große Wohlthat und wird ihr Bedürfnis ein immer größeres; einmal weil so viele illegitime Kinder in der elendesten Pflege sich befinden, sodann weil manche sonst besorgte Mutter dem kranken Kinde nur wenige Tage oder Wochen lang ihre volle Pflege schenken kann, indem die Noth, der Kampf ums tägliche Brod sie zwingt, außerhalb des Hauses ihren Verdienst für den Unterhalt der Familie zu suchen; also dieselben Gründe wie für die Errichtung von Krippen- und Kinderbewahranstalten, vulgo Kleinkinderschulen. Weiter aber ist die Behandlung in einer Heilanstalt nöthig, wenn es sich um die Anwendung einer besonderen Diätetik, namentlich um zweckmäßige und kräftige Kost, um Bäder und um eine Umgestaltung der schlechten Lebensverhältnisse des Kindes, welche dasselbe zu Hause krank und siech gemacht haben, handelt; oder wenn eine sog. innere Krankheit eine sehr exacte Heilmethode unter stetiger sachverständiger Leitung erfordert; noch mehr, wo die Hauptcur in chirurgischen Eingriffen, orthopädischen Hülfen oder heilgymnastischen Uebungen besteht, kurz also unter Verhältnissen, wo nur die wohlhabendsten Eltern den nöthigen Heilapparat und die nöthige Abwartung im Familienhause einrichten können; für eigenthümliche Heilmethoden bestehen daher mit Recht überdies besondere Anstalten, namentlich die bekannten orthopädischen und die in neuerer Zeit an ihre Stelle tretenden oder besser als wesentliche Ergänzung zu denselben als weiteres, der Medicin willkommenes Curmittel sich hinzugesellenden Einrichtungen für sog. schwedische Heilgymnastik. Aus dem Bemerkten ergiebt sich überdies, daß die Kinderkrankenhäuser hauptsächlich für chronische Uebel angemessen sind.

Ueber das Bedürfnis einer unentgeltlichen Hausbehandlung der Kinder der Armen im weitesten Sinne braucht es keines Beweises; dieselbe wirkt um so wohlthätiger, als leider Kindergesundheit und Kinderleben vielfach gering geschätzt werden und deshalb wie aus dem Wahne, Kinderkrankheiten seien wenig für die ärztliche Kunst zugänglich, und bei dem gänzlichen Verkennen des Werthes einer richtigen Gesundheitspflege des Säuglings für das ganze Menschenleben, die bezahlte ärztliche Hülfe so vielfach umgangen oder zu spät in Anspruch genommen wird.

Die bessere Sorge für die kranken Kinder in den letzten drei Jahrzehnten beweist nicht ein materielles oder moralisches Verkommen der niederen Classen, sondern die richtigere Würdigung des Bedürfnisses und der Mittel für Abhülfe; weniger Almosen, aber mehr an guter Pflege und rechtzeitiger Behandlung des heranwachsenden Geschlechtes!

Die segensreichen Folgen der Kinderkrankenpflege beziehen sich einmal auf die Verminderung der Sterblichkeit und der Zahl von Kindern mit anhaltender Schwächlichkeit, Siechheit oder Verkrüppelung, sodann und besonders auf die Verbreitung der so überaus wichtigen besseren Diätetik und Gesammtpflege der Kinder und weiter auf die damit gegebene Förderung einer gesundheitsgemäßeren und auch moralisch reineren Lebensweise der armen Familien. Ein weiterer Zweck ist die wissenschaftliche Bereicherung der Pädiatrik und bei den Kinderkliniken die Ausbildung der jungen Aerzte für diesen speciellen, in den gewöhnlichen Kliniken sehr hintangesetzten Theil ihres Berufs.

Die Versuche eines numerischen Beweises für die günstigere Mortalität oder die verbesserte Gesundheit durch die Kinderheilanstalten beruhen auf so falschen formalen Grundlagen, daß an diesem Orte jedes Eingehen auf diese Statistik überflüssig erscheint.

Beleuchten wir die wichtigsten Forderungen, welche an die Gestaltung der Kinderkrankenpflege zu machen sind, so wird ein bloßes Dispensatorium, eine Ambulanten-Klinik, d. h. eine öffentliche Anstalt, welche den dem Arzte der Station zugetragenen Kindern unentgeltlich ärztlichen Rath ertheilt und, je nach den ökonomischen Mitteln unentgeltlich oder nicht, für Arzneien sorgt, als ungenügend zu betrachten sein, denn für die große Mehrzahl bedarf es einer Kenntnisnahme von den häuslichen Verhältnissen

des Kindes und überdies sollte die Behandlung nicht abgebrochen werden, wenn der kleine Patient nicht mehr zu der Station gebracht werden kann, sondern zu Hause aufzusuchen ist; die Ambulantenklinik ist daher mit einer Poliklinik, d. h. mit einer Stadtbesuchsanstalt, zu verbinden; diese selbst wird um so mehr leisten, nicht je nachdem der Arzt nach dem beschränkten Dünkel der jetzigen Richtung mit den Reagentien, dem Mikroskop und Thermometer mehr oder weniger arbeitet, sondern je angelegentlicher er auf die Pflege des Kindes in kranken wie in gesunden Tagen zu wirken sucht.

Die Kinderkrankenhäuser selbst sollten für acute und noch mehr für chronische Fälle bestimmt sein und bei Kindern unter zwei Jahren die gleichzeitige Aufnahme der Mutter oder Amme ermöglichen; ferner haben sie den strengen Anforderungen an solche Spitäler zu entsprechen, welche durch die Anhäufung unreinlicher oder specifisch die Luft inficirender Kranken die inneren Quellen von miasmatisch-contagiösen Krankheiten entwickeln und dadurch leicht eine ungeheure Mortalität veranlassen; namentlich unter den Säuglingen in den Gebär- und Findelhäusern und in überfüllten eigentlichen Kinderspitälern herrscht eine Sterblichkeit, welche jene außerhalb der Anstalt bedeutend übersteigt; Grund und Pflicht genug, Einrichtung und Betrieb eines Kinderkrankenhauses nach den besten Grundsätzen für die Erhaltung namentlich von reiner Luft zu gestalten und die Verbreitung ansteckender Krankheiten möglichst zu beschränken; geräumige Zimmer mit wenigen Betten! Die Pflege wird am besten Frauen anzuvertrauen sein und wird für diese Spitäler manches gerechte Bedenken gegen die Anstellung von Ordensschwestern wegfallen, aber auch hier unter der Voraussetzung, daß nur die Pflege, nicht aber die Administration den Gliedern des Ordens (im weiteren, die Diakonissen umfassenden Sinne) übertragen wird. Die übrigen medicinischen Forderungen sind dieselben wie für jedes gute Krankenhaus. Es tritt aber für Anstalten, welche Kinder aus dem Schulalter Monate lang namentlich zu äußeren Curen aufnehmen, die weitere, nicht überall gewürdigte Pflicht des methodischen Unterrichts durch sachverständige Lehrer hinzu, während die Erziehung und zugleich die vorbereitende Unterweisung der jüngeren Kinder am besten zu den Pflichten des Wartepersonals gehören wird.

Die Errichtung der besprochenen Anstalten ist größtentheils ein Verdienst der Privatwohlthätigkeit und besonders einzelner, ihre Zeit und ihr Vermögen aufopfernder Aerzte; es ist auch in Zukunft das meiste Gedeihen zu erwarten, wenn überall, wo das Bedürfnis sich kund giebt und der rechte Arzt und Menschenfreund die Sache in die Hand nimmt, ein Verein sich bildet, mit einer kleinen Anstalt beginnt und nach Maßgabe des wachsenden Vertrauens der Bevölkerung und den steigenden Zuflüssen der freiwilligen Privatbeiträge und unter Zuschüssen von Staats- und Gemeindecassen dem guten Werke nach und nach eine größere Ausdehnung giebt; in monarchischen Staaten finden sich immer auch fürstliche Personen, welche den Schutz und eine kräftige materielle Unterstützung übernehmen. Sehr zweckmäßig sind Uebereinkünfte des Spitals und der einzelnen Gewerke über die Aufnahme kranker Lehrlinge gegen eine Aversalentschädigung.

Reine Staatsanstalten sind, als zu kostspielig, nicht in genügender Zahl zu erwarten und bei ihnen handelt es sich für die Aerzte und Wärterinnen viel weniger um eine Herzensangelegenheit als bei den freien Unternehmungen; diese gemüthliche Seite muß aber gerade hier in den Vordergrund gestellt werden.

Im Folgenden versuchen wir eine statistische Uebersicht über die eigentlichen allgemeinen Kinderheilanstalten und vorzugsweise über solche Spitäler in Europa, sind jedoch weit entfernt, eine Vollständigkeit zu verbürgen, da über Gründung und noch mehr über Fortgang der meisten Anstalten nichts in die gemeinsame medicinische Literatur kommt und die für die beitragenden Laien berechneten „Jahresberichte" keine weitere Verbreitung finden.

Frankreich ist wegen des ersten reinen Kinderhospitals, Hôpital des enfants malades in Paris, mit 320 Betten und gegründet im Jahre X der Republik, zugleich

wegen der ausgezeichneten wissenschaftlichen Leistungen dieses Institutes voranzustellen; Paris besitzt überdies im Hôpital Necker eine weitere Kinder-Station und seit 1854 ein zweites großes, das St. Eugenien-Hospital mit 308 Betten. Das Straßburger Spital umfaßt auch eine kleine Kinderklinik.

Deutschland besitzt die meisten Kinderspitäler, und waren namentlich die Jahre 1837—1846 besonders fruchtbar an solchen Schöpfungen. Für Oesterreich bestund in Wien seit 1787 unter Dr. Mastalier, seit 1794 unter Gölis eine Kinder-Poliklinik, welche gegenwärtig jährlich über 3000 Kinder behandelt; ebenso sah Wien in seinen Mauern das erste deutsche Kinderkrankenhaus unter den verdienstvollen Bemühungen von Dr. Mauthner, nachher als Ritter Mauthner von Mauthstein geadelt, im Jahre 1837 entstehen; seit seiner Vergrößerung verpflegte dieses „St. Annen-Kinderspital" in steigender Anzahl bis zu 1100 Kinder im Jahre und behandelte überdies eine große Zahl — 3160 im Jahre 1858 — Ambulanten; Mauthner gründete zugleich die erste Kinderklinik für ärztlichen Unterricht und die erste Filiale in einem Badeorte (Baden bei Wien). Im Jahre 1842 folgte eine Anstalt, jetzt „St. Joseph-Kinderspital" genannt, in Verbindung mit einer Schule für Kinderkrankenwärterinnen und mit einer jährlichen Krankenzahl von ungefähr 400, nebst 1834 Ambulanten (1858); ferner trat 1844 auf Kosten des Dr. F. S. Hügel eine Ambulanten- und Stadtklinik — 1858 mit 1992 Kranken — hinzu, endlich seit 1854 unter Dr. Luszinsky das große poliklinische „Kinderkrankeninstitut zu Mariahilf" mit 4651 Kranken in demselben Jahre. Sodann ist aus Oesterreich weiter zu nennen: die 1839 von Dr. Schöpf gegründete Anstalt zu Pesth, mit 30 Betten; weiter das früher zum h. Lazarus, neuerdings „Franz-Joseph-Kinderspital" genannte Institut in Prag, gegründet von Dr. Kratzmann 1842 und seit 1843 von dem aufopfernden Dr. Löschner in jeder Hinsicht verbessert und erweitert, jetzt mit 80 Betten und einer jährlichen Aufnahme von 800—1000 Kindern, überdies einem starken Ambulatorium; endlich bestehen noch zu Grätz seit 1844 (16 Betten), zu Lemberg seit 1845 und in Brünn seit 1846 Kinderspitäler, dort mit 26, hier mit 15 Betten.

Preußen besitzt seit 1830 in Berlin eine besondere, zugleich zu Universitätszwecken dienende Abtheilung des Charité-Krankenhauses, als dem Staat gehörige Kinderklinik und Poliklinik, zuerst unter der Leitung von A. Barenz. Derselbe gab auch den Anlaß zur Schöpfung einer Privatanstalt, des Elisabeth-Kinderhospitals, seit 1843 nach und nach bis auf 61 Betten erweitert; ein Jahr später, 1844, wurde ferner von den DDr. Schnitzer und Löwenstein die kleine Luisen-Kinderheilanstalt, mit 10 Betten und einem Ambulatorium aus milden Beiträgen gegründet.

Weitere und neuere Kinderkrankenhäuser besitzen von den preußischen Städten Stettin, seit 1851 mit 40—50 Betten, und Breslau (August-Kinderspital).

In Bayern wurde schon 1818 zu München die „Dr. Reiner'sche Privatheilanstalt für arme Kinder, Augen- und Gehörkranke", als Ambulatorium und Stadtklinik, eröffnet; im Jahre 1860 betrug die Zahl der ambulanten Kinder 2497. Ein Krankenhaus, gleichfalls aus Privatmitteln, hat sich seit 1846 unter Dr. Hauner entwickelt; die Zahl der klinisch Verpflegten stieg im Jahre bis gegen 400 und jene der Ambulanten bis gegen 3000. — Kleine Anstalten sind ferner in Augsburg und Nürnberg ins Leben getreten.

Die Hauptstadt des Königreichs Sachsen besitzt seit 1834 eine vorzugsweise für Berathungen und Stadtbesuche bestimmte, übrigens auch mit einer kleinen Station verbundene Heilanstalt unter Dr. Küttner; die Zahl der jährlich Behandelten beträgt etwa 900. Weiter besteht seit 1855 in Leipzig eine Kinder-Poliklinik.

Auch in Württemberg wurden unter Staatsunterstützung fast gleichzeitig zwei Kinder-Krankenhäuser gegründet, das eine seit 1841 zu Ludwigsburg unter Dr. Werner, welches überdies mit einer Filiale zu Wildbad („Herrenhülfe") für den Sommergebrauch der dortigen Therme seit 1855 verbunden wurde, das andere das schöne

Olgahospital zu Stuttgart, ein Werk der DDr. Cleß und Elben; hier werden in jedem Jahre ungefähr 400 Kinder klinisch behandelt.

Als die bedeutendsten der übrigen deutschen Kinderheilanstalten sind weiter anzuführen: das Kinderhospital zu Hamburg, von Dr. Morath 1840 errichtet, seit 1847 in ein neues Gebäude mit 30 Betten verlegt; ferner das nach dem materiellen Stifter, Dr. Christ, genannte Kinderhospital zu Frankfurt a. M.; das von Dr. Stiebel sen. errichtete Gebäude kann bis zu 60 Betten fassen und hatte nach dem letzten Jahresbericht 124 Kranke aufgenommen. Endlich unterhält ein Verein für Krankenpflege zu Kassel seit 1846 ein Kinderhospital mit 36—40 Betten.

In Rußland entwickelte sich seit 1834 zu Petersburg unter kaiserlichem Schutze ein glänzendes, großartiges Krankenhaus mit einer jährlichen Aufnahme von ungefähr 700 Kranken und einer fast zehnfachen Zahl der ambulatorisch und theilweise poliklinisch Behandelten, bis 1860 unter Dr. Weiße. Ebenso reich ausgestattet ist das 1842 gestiftete, seit 1847 zur Staatsanstalt erhobene Kinderhospital zu Moskau mit 100 Betten für kranke Kinder.

In Großbritannien fallen die vorübergehenden Anfänge eines Dispensatoriums für London schon aufs Jahr 1769 (Dr. Armstrong); seit 1816 lebte unter Dr. Davis eine in drei Stationen vertheilte Ambulanten- und Poliklinik (royal infirmary for children) auf und behandelte 5—6000 Kinder jährlich; das erste reine Kinderkrankenhaus trat aber erst 1852 unter Dr. West mit etlichen und dreißig Betten und ungefähr 600 jährlichen Ambulanten ins Leben. Kinder finden auch Aufnahme in dem alten Blatternhospitale und dem neueren Samaritan-Free-Hospital. Dispensatorien bestehen weiter zu Edinburgh, Dublin und Manchester und nur in letzter Stadt brachte es das reiche England unter der Anregung des schon bei Pesth genannten Dr. Schöpf-Merei seit 1856 zu einem kleinen Kinderkrankenhause.

Schweden besitzt in Stockholm eine große Staatsanstalt, „das allgemeine Kinderkrankenhaus", welches zwischen 400 — 500 Säuglinge und zwischen 300 — 400 ältere Kinder verpflegt. Dann gründete Dr. Huß eine „Pflegeanstalt für kranke Kinder", seit 1854 mit 27 Betten. Weiter ist zu Christiania in Norwegen mit der Gebäranstalt ein Kinderspital mit 12—15 Betten verbunden.

Italien ist reich an Wohlthätigkeitsanstalten und namentlich auch an Findelhäusern; für die specielle Kinderpflege geschah dagegen wenig; nur Turin besitzt unseres Wissens seit 1843 ein kleines Spital mit 8 Betten und einer umfassenden Besuchsanstalt; ferner seit 1845 als Stiftung der Marchese Falleti di Barolo ein musterhaftes „Kinderspital für arme Mädchen" mit 44 Betten.

Literatur. Die einzige Monographie des Gegenstandes ist die „Beschreibung sämmtlicher Kinderheilanstalten in Europa", von Dr. Fr. S. Hügel, Wien 1849; einen Auszug daraus mit weiteren Nachweisen gab Dr. O. Kohlschütter, vereinte deutsche Zeitschr. für Staats-Arzneikunde, Jahrg. 1850, VIII. S. 21. Die neueren Notizen über Betrieb der alten und die Gründung neuer Anstalten finden sich nur zerstreut und unvollständig in den medicinischen Zeitschriften, namentlich in Behrend's Journal für Kinderkrankheiten, den Jahrbüchern für Kinderheilkunde und Schmidt's Jahrbüchern; leider kommen von den wenigsten Kinderkrankenhäusern Berichte in die Fachliteratur.

Die vorübergehenden von Geistlichen oder Lehrern auf dem Lande gehaltenen Pensionate für kränkliche Kinder entziehen sich der öffentlichen Controle und konnten daher nicht berücksichtigt werden. Dr. R. Köhler.

Kindermann, Ferdinand, nimmt eine hervorragende Stellung in dem Kreise von Männern ein, welche im letzten Drittel des verflossenen Jahrhunderts innerhalb des österreichischen Staates und des katholischen Theils Deutschlands auf dem Gebiete des Volksschulwesens in schöpferischer Weise thätig waren, und nach dieser Seite die edlen Bestrebungen der großen Kaiserin, Maria Theresia, förderten. Während der Artikel

„Felbiger" an dem Bilde dieses Mannes uns die rege schulorganisatorische Thätigkeit in den engern österreichischen Ländern vor Augen geführt hat, werden wir durch Kindermann nach Böhmen (und Mähren) versetzt.

Hier hatte zwar durch den Einfluß der Reformation in den Zeiten vor dem 30jährigen Krieg das Schulwesen unter der Leitung der Prager Universität einen merkwürdigen Aufschwung genommen und sich allmählich auch auf das Land und in die Marktflecken verbreitet. So besonders in den protestantischen Theilen des Landes. Aber nun waren auch die wilden Zeiten jenes furchtbaren Krieges erschienen, unter dessen Wüthen Böhmen mehr als alle andern habsburgischen Länder litt. Mit ihnen kam „jene unerbittliche Härte der Gegenreformation, unter deren eisernen Schritten die blühenden Schulen der Protestanten in allen Städten und Marktflecken Böhmens schon darum ihren Untergang finden mußten, weil (nach der Ansicht der Katholiken und Jesuiten) durch die deutschen Schulmeister nur der Ketzerei die Thore geöffnet wurden, während die an ihre Stelle tretenden katholischen Schulen nur die Bestimmung hatten, eben jenes ketzerische Unkraut auszureißen und die reine katholische Lehre einzupflanzen." (So selbst der streng katholische Helfert, die Gründung der österreichischen Volksschulen unter Maria Theresia. Prag, Tempsky 1860. S. 51.) Dazu traten sofort in der Mitte des 18. Jahrhunderts die Drangsale des Erbfolge- und siebenjährigen Kriegs, die abermals auf Böhmen und Mähren besonders empfindlich drückten, um Elend, Rohheit und Verwilderung überall zu begünstigen und auf den Anstalten für Bildung des Volks wie ein Alp zu lasten. So konnte, was in der Zeit nach dem siebenjährigen Krieg davon noch vorhanden war, nur von der spärlichsten und kümmerlichsten Art sein. Selbst in den Hauptstädten sah es aufs dürftigste aus. Es gab nur wenige schlecht besuchte deutsche Schulen. Nach einem allgemeinen Ueberschlag zählte man in ganz Böhmen kaum 1000 Schulen, die von gewiß nicht 30,000 Kindern besucht wurden (also bei der Annahme einer Bevölkerung von 3—4 Millionen ungefähr von dem 20sten Theil der schulfähigen Kinder). Noch viel trauriger sah es mit der Art des Schulunterrichts aus. Im Jahre 1790 geht von Wien nach Prag ein Erlaß: „der Kaiserin sei zu ihrem besondern Misfallen beigebracht worden, daß in Böhmen in denjenigen Ortschaften, welche den Klöstern und andern geistlichen Stiftungen gehören, das Schulwesen am übelsten bestellt sei und von den klösterlichen Dominien dafür gehalten werde, daß es für den Nutzen der Herrschaft besser wäre, wenn die Unterthanen in voller Unwissenheit belassen würden." Ueberhaupt, sagt Helfert (a. a. O. S. 52), war von Methode keine Spur, die Schuldisciplin lag in der Wiege, Ansehen der Schule, Achtung der Lehrer von Seiten der Gemeinden, der Eltern und Kinder gehörten zu den unbekannten Größen. Kindermann selbst schildert den Zustand seiner Schule, als er die Seelsorge in Kaplitz antrat, folgendermaßen (Nachricht von der Landschule zu K. 2te Ausg. Prag 1774. S. 8 f.): „Die Kinder waren alle, große und kleine, untereinander vermengt. Die einen verlangten, daß man ihnen Brod bräche, die andern wollten Milchspeise, und noch andere schienen gar nichts zu wollen. Bald lief eines hinaus, bald kam eines herein. Wenn eines die Lection laut aufsagte, so schwatzte ein anderes, das dritte lallte oder murmelte des ersten Worte nach. Viele kamen nur alsdann in die Schule, wenn sie die Zeit nicht anders zuzubringen wußten. Der Schulmeister mitten unter ihnen war nicht vermögend, dem Uebel abzuhelfen. Die Leichtfertigkeiten der Kinder konnte er so wenig verhüten als ihnen das Essen und Lachen verwehren. — Die Lehrart war ganz mechanisch. Sie gieng nur dahin, den Kopf mit Wörtern anzufüllen, mit denen die Schüler keine Begriffe verbanden; in den Verstand kam davon wenig und in das Herz noch weniger — gar nichts. Die Religion war ein bloßes Gedächtniswerk und einige Fragen aus dem Katechismus beantworten machte das ganze Wesen des Religionsunterrichts aus."

Das Unerträgliche dieser Zustände in Verbindung mit dem erwachten eigenthümlichen Zeitgeiste war es, was auch hier das Bestreben denkender Menschenfreunde, auf diesem wilden Boden des Volkslebens den Pflug anzusetzen, weckte und für diesen Zweck

ihre Blicke auf die seit 1763 in dem benachbarten Preußisch-Schlesien hervortretende Thätigkeit Felbigers mit seiner „Sagan'schen Methode" richtete. Schon vor 1770 waren da und dort einzelne böhmische Lehrer zu diesem nach Sagan gekommen, hatten die allgemeine Kunde davon nach Böhmen verpflanzt und einige schwache Versuche, seine Lehrart einzuführen, gemacht. Der Mann aber, welcher nun mit dem größten Eifer, unermüdlicher Geduld und belohnendstem Erfolg diese Angelegenheit in seine Hand nahm, war Ferdinand Kindermann, geb. den 27. Dez. 1740 (1741?) zu Königswalde bei Schluckenau, gebildet auf der Universität zu Prag, im Jahre 1771 zum Pfarrer in Kaplitz, einem Städtchen im Budweißer Kreise, ernannt. Hatte schon das Universitätsstudium unsern Kindermann in theoretischer Weise mit der Sache der Volksbildung vertraut gemacht (charakteristisch für die damalige Zeit: die Vorlesungen des Prof. Seibt in Prag über die Erziehungskunst vor einem weiteren und allgemeineren Hörerkreise und seine Antrittsrede „von dem Einflusse der Erziehung auf Glückseligkeit des Staates". Prag 1771), so war jetzt seine öffentliche Stellung für ihn ein lebendiger Anstoß, sich praktisch mit dem Volksschulwesen zu befassen. „Da ich die Reihe der Pflichten überdachte," sagt er, „die mir oblagen, so fiel mir unter den Grundlinien, die ich zu dem Plane meiner Seelsorge zog, jene von der Erziehung der Jugend und von der Verbesserung der Schulen vorzüglich in die Augen." Ehe er daher sein Amt antritt, macht sich Kindermann selbst auf den Weg nach Sagan, um durch unmittelbaren Augenschein die dortigen Schulen und ihre Methode kennen zu lernen. Nachdem er zurückgekehrt, wendet er das Gewonnene alsbald an. „Der erste Tag, den ich der Seelsorge widmete, war auch der erste, den ich auf die Schule verwendete." Er fieng damit an, den Schulmeister und eine Anzahl Kinder zu sich auf sein Zimmer zu nehmen, jenen im Lehren, diese im Lernen zu unterweisen. Die Sache gieng gut von statten. Bald war die Lust des Lehrers, der Eifer der Kinder, die Aufmerksamkeit der Eltern gewonnen. Binnen 3 oder 4 Wochen hatten Kindermanns Zöglinge den ganzen Katechismus erlernt, mit dem man sonst in vielen Jahren nicht zu Stande kommen konnte. Die Kinder wachten aus dem Schlummer auf; viele kamen aus Neugierde, das Schauspiel der gleichsam zaubernden neuen Lehre zu sehen, und viele blieben, um sich gleichfalls unterrichten zu lassen. So gelang es ihm allmählich, eine für die damaligen Zeiten treffliche öffentliche Volksschule ins Leben zu rufen, die von allen Seiten die nöthige Unterstützung fand und nach und nach auch an andern Orten Nacheiferung bewirkte und hinwiederum, je mehr sie die allgemeine Aufmerksamkeit und Theilnahme auf sich zog, den fortgesetzten Eifer Kindermanns und seines von ihm ins Interesse gezogenen Caplans, Simon Kudler, anspornte. Was Kindermann bei dieser Thätigkeit besonders förderte, das war die ihn bezeichnende musterhafte Klugheit und Weisheit, mit der er auf dem schwierigen Boden der Volksschulverbesserungen voranschritt, und wodurch er sich, wie es scheint, von dem etwas stürmischen und eitlen Felbiger wesentlich unterschied. In aller Stille, indem er Großes im Kleinen anbahnte, liebte er zu arbeiten. Darum war er auch kein Freund von großartigen zwangsmäßig durchgeführten Organisationen, „mit denen man nur Heuchler, redende Maschinen, aber keine moralischen Menschen erzeugt." „Ich führte," sagt er, „eine neue Lehrart ein, ohne es merken zu lassen, und kam dadurch vielen Hindernissen zuvor, die sich bei Neuerungen dieser Art, wenn man sie aufdringen will, um so häufiger hervorthun." Er setzte dabei vorzüglich zwei Hebel in Bewegung, „eine schöne Handschrift, die auch den gemeinen Mann besticht, und den Musikunterricht, denn diesem sind die Eltern immer geneigt." Durch ein solches Verfahren und eine ungewöhnliche Popularität in Verbindung mit einer aus lebendigem Interesse hervorgehenden Energie ward es Kindermann möglich, nicht bloß alle in den traurigen Zeitumständen (große Hungersnoth) und der Abneigung der Eltern, für die kein Schulzwang galt, liegenden Hindernisse zu überwinden, sondern auch seine Kaplitzer Schule zu einer Musteranstalt und einem anregenden Ausgangspunct für Schulverbesserungen in immer ausgedehnteren Kreisen zu machen. Es entstand allmählich unter Kirchen-

fürsten und den Gliedern des hohen Adels ein gegenseitiger Wetteifer, das neue verbesserte Schulwesen in ihre Diöcesen und Gemeinden einzuführen.

Natürlich, daß nun auch im Verlauf der Jahre, als Maria Theresia ihre großen staatsmännischen Plane zur Durchführung eines allgemeinen geordneten Volksschulwesens zu verwirklichen begann, ihr Augenmerk besonders auf Kindermann gerichtet war. Nachdem im Jahre 1770 das große Normal-Institut für Lehrer in Wien errichtet und Felbiger im Jahre 1774 *) an dasselbe, ebendamit an die Spitze des österreichischen Schulwesens berufen worden war, sollte jetzt im Jahre 1775 auch für Böhmen eine Schulcommission zur Durchführung der Schulverbesserungen in Prag ins Leben treten. In diese wurde unser — schon im Jahre 1772 zum Dechant erhobener — Kindermann als referirender Rath und als Oberaufseher des gesammten deutschen Volksschulwesens berufen, zugleich auch zum Professor der Pädagogik am Gymnasium auf der Kleinseite (Prags) ernannt. Damit hatte er ein reiches und weites Feld für seine Thätigkeit gefunden. Seine Hauptaufgabe dabei war die Pflege der unter der unmittelbaren Direction von Amand Schindler neu gegründeten Normalschule, einer Art von Realschule, an der mit dem Jahre 1776 auch ein Unterrichtscurs für Lehramtscandidaten eingerichtet wurde. Sie ward den 15. November 1775 feierlich eröffnet mit einer Rede Kindermanns „über den Einfluß der niedern Schulen auf das bürgerliche Leben und die übrigen Gattungen von Schulen" und bewährte sich fortan in der Hand Kindermanns als ein treffliches Mittel, dem neuen Volksschulwesen Böhmens Bahn zu brechen. Wir haben darüber Nachrichten in den von Kindermann angeordneten und verfaßten gedruckten „Einladungen zu den öffentlichen Prüfungen der Schüler in der k. k. Normalschule in der kleinen Residenzstadt Prag nach geendigtem Sommer- und Wintercurse" (sie liegen von 1777 — 1792 vor; s. Helfert a. a. O. S. 416), welche Kindermann nicht bloß dazu benützte, die neuesten Verordnungen in Schulsachen bekannt zu machen, sondern auch aus den halbjährigen Berichten der Bezirksaufseher, Schuldirectoren und Visitatoren alles wichtigere von den im abgelaufenen Zeitraum gemachten Fortschritten und gesammelten Erfahrungen im Schulwesen des ganzen Landes mitzutheilen.

Man ersieht daraus, in welch merkwürdig rascher Weise in den fürstlichen, geistlichen und städtischen Gebieten sich das neue Schulwesen entwickelte. Schon i. J. 1777 sollen 500 in der neuen Lehrart unterrichtete Jünger thätig gewesen sein. Die Gründe dieser interessanten Erscheinung haben wir theils in der allgemeinen Richtung der Zeit und der Geister in Deutschland, dessen Einfluß Oesterreich gerade in diesen Jahrzehnten mehr als je — früher oder später — offen stand, theils in der durch die Berührungen des siebenjährigen Kriegs geweckten und bald allgemein sich verbreitenden Einsicht in die materiellen Vortheile, welche eine höhere Bildung der Volksmasse mit sich führe, insbesondere aber in der hohen Persönlichkeit einer Maria Theresia zu suchen. Sie hatte mit ihrem scharfen und freien Blick es klar erkannt, wie die Kraft ihres Reiches in der Mitte der europäischen Nationen und insbesondere die Pflege des dieselben bindenden deutschen Elements **) wesentlich von der Förderung der bis jetzt ganz brach gebliebenen Volksbildung abhängig sei und hielt es darum nicht für zu gering, diese so manchen Fürsten unscheinbar dünkende Angelegenheit in ihre besondere Obhut zu nehmen und ganz im Detail sich um sie zu bekümmern. Ihre sorgsame Pflege deutscher Schulen ersehen wir besonders aus zwei Thatsachen: 1) daß sie auf ihren Cameralherrschaften, um Fonds für ihre Volksschulen zu erhalten, ohne weiteres ein Drittel der Ueberschüsse der Pfarrfonds für Volksschulen verwenden ließ (Helfert a. a. O. S. 416); 2) aber auch daraus, daß sie die Wirksamkeit aller auf diesem Felde thätigen Persönlichkeiten besonders anerkannte und namentlich die Verdienste des sonst so leicht ganz unbeachteten

*) Band II., S. 349 Z. 24 v. o. steht durch einen Druckfehler 1764 statt 1774.

**) Darum wurde in den neu gegründeten Schulen auch die deutsche Sprache von oben herab und durch Kindermann bis zu einer schroffen Einseitigkeit begünstigt. Vgl. Helfert a. a. O. S. 475.

Volksschullehrerstandes in echt fürstlicher Weise würdigte und belohnte. So finden wir neben Oberamtmännern einfache Volksschullehrer mit kaiserlichen Gnadenpfennigen bedacht (Helfert S. 428) — und daher erklärt es sich auch, daß Kindermann als die Seele aller in Böhmen auf Schulverbesserung gerichteten Thätigkeit der kaiserlichen Gunstbezeugungen in einer ganz besonders ausgezeichneten Weise sich zu erfreuen hatte. Sie verlieh ihm im J. 1777 die Capitularbechantei der Collegiatkirche und kön. Landcapelle bei Allerheiligen ob dem Prager Schlosse und die infulirte Abtei von Petur in Ungarn und erhob ihn in den Ritterstand mit dem bezeichnenden Prädicat von Schulstein.

Ueber die methodischen Grundsätze und die Art der Schulthätigkeit Kindermanns erfahren wir allerdings nichts besonderes und einzelnes. Daß er im allgemeinen der Felbiger'schen Methode folgte, geht schon aus dem Obigen hervor. Im ganzen zeigt sich jedoch, daß er in seiner Methode sich viel freier bewegte und ein besonderes Gewicht auf die anregende und Verstand weckende katechetische Lehrweise legte. Was aber entschieden zu seinen eigenthümlichen Verdiensten gehört und ihn als praktischen Mann besonders kennzeichnet, das ist der von ihm erfaßte und ausgeführte schöpferische Gedanke einer organischen Verbindung der Volksschule mit Industrieschulen, mit dem er sogar ähnlichen Anregungen dieses Gedankens im protestantischen Deutschland vorauseilte. Es war nicht sowohl der überall erhobene Einwurf, daß man durch das Normalinstitut nur gelehrte Bauern ziehe, der ihn auf den Plan, an den Volksschulen Arbeitsclassen anzulegen, führte, sondern der helle Blick in die wesentlichen Bedürfnisse der Volksbildung und die höhere Idee, aus seinem in Bettelei und Müßiggang versunkenen Volke mittelst einer durchgreifenden Pflege des Fleißes und der Arbeitsamkeit eine industriöse Nation zu machen. Mit welch richtigem Takt er dieses Ziel verfolgte, das zeigen einmal die treffenden Grundsätze, die ihn auch dabei wie bei seinen übrigen Schulverbesserungen leiteten: man müße bei solchen Dingen von vornherein auf ein System, auf Vollständigkeit und Vollkommenheit verzichten, sondern da anfangen, wo sich eben Anlaß dazu biete und die Sache so anfassen, wie Neigung, Gelegenheit und Mittel dazu bereit liegen; ferner, man müße allen Zwang vermeiden, vielmehr das Interesse der Betheiligten selbst erwecken und reizen, die Industrie von der Seite darstellen, von der sie als ein nothwendiges Mittel für die Existenz jedes Individuums erkannt werde; endlich, man müße das unmittelbar Naheliegende und Praktische ergreifen und zugleich den Schulverhältnissen volle Rechnung tragen. Die Arbeiten können keine andern sein als solche, die mit dem Stand und künftigen Beruf der Schüler in Uebereinstimmung stehen, die in das Rad seiner künftigen Beschäftigung eingreifen; sie dürfen zugleich den Schulmann von seinem Lehramt nicht abhalten, die Werkzeuge und rohen Stoffe dürfen keinen großen Aufwand erfordern, auch müßen die Arbeiten solche sein, die von jedermann nützlich und leicht zu betreiben sind. Noch mehr aber bewährte sich der praktische Sinn Kindermanns in dieser Sache durch die ungewöhnlichen Erfolge, deren er sich zu erfreuen hatte, indem es ihm gelang, über das ganze Land ein Netz von Industrieschulen, in denen Knaben und Mädchen im Baumwolle- und Flachsspinnen, Stricken und Nähen unterwiesen wurden, zu verbreiten. „Wohl ist heute," sagt Helfert (S. 433) „von Kindermanns großartiger Schöpfung fast nichts mehr vorhanden, aber die heilsamen Folgen davon sind geblieben. Denn wenn jetzt Böhmen in der Industrialstatistik der österreichischen Länder eine so hohe Stufe einnimmt, wenn es in vielen Industriezweigen allen andern Kronländern voransteht und nur in wenigen diesem oder jenem den Vortritt läßt, so möge in der Reihe der Ursachen, welche diesen Stand der Dinge herbeigeführt haben, auch der Name des großen Schulmanns nicht vergessen werden, der fast ohne alle Beihülfe öffentlicher Mittel durch seinen reichen Geist und klaren Verstand und das opferfreudige Zusammenwirken von Männern aus allen Classen der Bevölkerung, welches er durch Belehrung, Aneiferung, Aufmunterung wach zu rufen und zu erhalten wußte, die Volksschule zur ersten Grundlage des Na-

tionalwohlstandes gemacht hat. Und wenn man bei der großen Menge derjenigen, die im ersten Drittel des gegenwärtigen Jahrhunderts als wohlhabende Landwirthe, als betriebsame Gewerbsleute, als einsichtsvolle Industrielle in kleineren und größeren Kreisen in Achtung und Ansehen standen, nach der ersten Quelle ihres materiellen Glücks hätte Umfrage halten können, so würde man von den meisten wohl den Bescheid erhalten haben, die Pfarrschule sei es gewesen, wo ihnen zuerst Liebe und Verständnis der Arbeit beigebracht, die Segnungen des Fleißes und der Ordnung, die Früchte der Sparsamkeit in kleinen Erfolgen gezeigt worden seien."

Während auf diese Weise Kindermann eine großartige und erfolgreiche praktische Thätigkeit entfaltet, erscheint er gegenüber von Felbiger und seiner überreichen literarischen Productivität als Schriftsteller desto ärmer. Ob man ihn wohl darum mehr oder weniger zu achten habe? Wir besitzen von ihm bloß folgende Schriften (s. Adelung Gel. Lex.): 1) die schon oben angeführte Nachricht von der Landschule zu Kaplitz; 2) Rede von dem Einfluß der niedern Schulen auf den Lehr-, Wehr- und Nährstand, Prag 1776; 3) Gedanken über die Mittel, den Religionsunterricht der verbesserten Gemeinschulen unter den Erwachsenen zu verbreiten, nebst der Ankündigung zweier Preisfragen zur Verfassung eines erbaulichen Lehrbuchs fürs Volk und einer faßlichen und kernigten Erklärung der allgemeinen Religions- und Kirchengebräuche. Prag 1790.

Die Geschichte seines Werks, das ohne Zweifel bereits mit dem Tode Josephs II., noch mehr unter den folgenden Kaisern rückwärts gieng, ist mit der Geschichte des österreichischen Schulwesens überhaupt verschlungen (s. daher auch neben „Felbiger" die Art. Joseph II., Maria Theresia, österreichisches Schulwesen).

Von Kindermanns Lebensschicksalen ist uns nichts näheres mehr bekannt, als daß ihm im J. 1779 zum Zeichen der kaiserlichen Zufriedenheit neben seiner früheren Pfründe auch die Propstei der Wallfahrtskirche Maria Schein bei Teplitz zugewiesen und daß er später (1790?) zum Bischof in Leitmeritz ernannt wurde. Als solcher starb er den 25. Mai 1801. Es wäre höchst wünschenswerth, jetzt, wo die österreichischen Archive und Urkundensammlungen sich öffnen, Näheres über die Persönlichkeit und das Wirken dieses ungewöhnlichen Mannes vernehmen zu dürfen.

Literatur: vor allem Helfert a. a. O.; sodann Heppe, Geschichte des Volksschulwesens 1858. Bd. I. S. 103—105; Krünitz, Encyklopädie B. 61. 62. — Aus Helfert heraus giebt über Kindermann Mittheilungen Kellner in seinen so eben erschienenen Skizzen und Bildern aus der Erziehungsgeschichte. Essen, Bädeker 1862. II. 60 f.

Dr. **Eisenlohr.**

Kinderschriften, s. Jugendschriften.

Kinderwärterin, (Kindsmädchen). Die allgemeinen Klagen über die Unbrauchbarkeit oder die schädlichen Einwirkungen solcher dienenden Personen, welchen in der Familie als Haupt- oder Nebenaufgabe die Abwartung der Kinder übertragen wird, gründen sich theils auf die schlechte Erziehung in den niederen oder mittleren Classen, aus welchen diese von Hause aus zu ihrem Berufe wenig geeigneten Personen hervorgehen, und auf die häufige schlechte Individualität derselben, theils auf das Verkennen der Erziehungspflichten, welche der Familie selbst obliegen.

Es ist daher zu untersuchen, welche Individualitäten sind bei der Wahl einer Kinderwärterin zu bevorzugen? Selten macht sich ein Vater, eine Mutter klar, welchen tiefgreifenden Einfluß für die zeitweilige und ebenso und selbst noch mehr für die spätere Gestaltung eines sich entwickelnden Menschen vom ersten Kindesalter an die „Wärterin", das „Kindsmädchen", das heißt ein tägliches Organ der Erziehung und Pflege besitzt.

Bei der Wahl ist zu verlangen einmal ein physisch seinem Berufe gewachsenes Individuum; man wird daher nicht bloß mit ansteckenden Krankheiten behaftete, kränkliche, erst in der Geschlechtsentwicklung begriffene Mädchen ausschließen, auch schon körperliche Unreife und Unkräftigkeit ist ungeeignet, weil die baldige Ermüdung beim

Tragen und Führen des Kindes und bei nächtlichem Abwarten verdrießlich und nachläßig macht, oder beim völligen Versagen der Kräfte leicht einen Unfall eintreten läßt. Im ganzen werden daher Mädchen unter 18 bis 20 Jahren selten oder nur für einen leichten Dienst zu wählen sein. — Freundlicher Ausdruck des Gesichtes und eine wohlklingende, sanfte Stimme sind schätzenswerthe Eigenschaften (s. den Art. „erste Kindheit"). Bei der moralischen und intellectuellen Befähigung kann die Wahl sein zwischen einem bildsamen Neuling und einer gedienten, erfahrenen Wärterin. Für die leider nicht seltenen Familien, welche das Kind im wesentlichen einer Wärterin überlassen, besteht nur die letzte Wahl und wird alsdann die zumeist erfahrene und erprobte ältere Person auszulesen sein. Sonst ist eher ein jüngeres, jedoch an den Umgang mit Kindern (Geschwistern) gewöhntes Mädchen vorzuziehen, indem ältere Personen, welche an selbständige Stellung gewöhnt sind, ihre eigenen Maximen und Gewohnheiten mitbringen, und sich schwer und ungern den Erziehungsgrundsätzen des neuen Hauses unterwerfen; wie häufig sind herrische, höchst eigenliebige und verwöhnte Leute dieser Art! Bei unerfahrenen Mädchen wird zunächst das Augenmerk auf ihr elterliches Haus zu richten und nach Unbescholtenheit der Familie, nach deren Ordnungssinn, Reinlichkeit, äußerer und innerer Cultur zu fragen sein; Mädchen aus rohen, pöbelhaften Familien werden, wenn überhaupt, erst dann brauchbar, wenn sie in Häusern besseren Standes und edlerer Sitte die bäurische Ungeschlachtheit abgelegt haben. Sodann ist Unverdorbenheit und eine gewisse Reife des Verstandes und Charakters zu verlangen; ob Aufrichtigkeit und gemüthliche Liebe zu Kindern vorhanden, wird die Probe ergeben; ist nur einige Anlage zum Erzählen von Kindergeschichten gegeben, so wird dieselbe durch das lebendige Beispiel der Mutter und durch Lesen zweckmäßiger Kinderschriften genügend ausgebildet werden.

Im übrigen wird sich die Leistung des Kindsmädchens um so besser gestalten, je mehr dasselbe als ein den in der Familie herrschenden Geist der Erziehung mittragendes, zunächst die Mutter unterstützendes und ihre Stelle vertretendes Glied derselben eingeübt, behandelt und von sich selbst wie von den Kindern als solches betrachtet wird.

Hieraus folgt, das Kindsmädchen muß das Wissen und den Willen besitzen, um sich in unbewachten Stunden strenge nach den gegebenen Grundsätzen zu benehmen; mit hinreichender Belehrung, strenger Aufsicht und Consequenz wird sich bei gutgearteten und zugleich nicht charakterschwachen Naturen diese nöthige Einheit der Erziehung erreichen lassen. Sodann muß dem Kindsmädchen von den Eltern wie von den Kindern diese Stellung nicht als eines untergeordneten, bloß zu mechanischen Geschäften benützten, einer niederen, von den Kindern misachteten Kaste angehörigen Miethlings, sondern als einer mit einem Theil ihrer Auctorität bekleideten Gehülfin der Mutter gewahrt werden; also keine Herabsetzung darf vor den Kindern geschehen, kein herrisches oder ungezogenes Benehmen von Seiten dieser ist zu dulden und sind auch den Dienstboten gegenüber die Kinder zu gewöhnen, daß sie nie befehlen, sondern bitten und statt sich überall bedienen zu lassen, selber thun, was füglich von ihnen zu leisten ist.

Ob das Strafrecht, zumal die Befugnis zur körperlichen Züchtigung an ein Kindsmädchen übertragen werden dürfe, wird nur unter der gewiß selten zutreffenden Voraussetzung zu bejahen sein, daß die Wärterin auch in diesem Stücke als volles pädagogisches Aequivalent der Mutter gelten kann.

Die Gefahren, welche dem Kinde von einer schlechten oder nachläßigen oder auch nur verkehrt erziehenden Wärterin drohen, sind zu mannigfaltig, als daß sie sich erschöpfen ließen; übrigens wird es auch genügen, wenn die besonders häufigen Gelegenheiten zu nachtheiliger Einwirkung hervorgehoben werden.

Bei längerem Alleinsein mit dem Kinde, jedoch zu Hause, ist an das Sichselbstüberlassenbleiben oder gegentheils an eine dem Alter und Temperament nicht angemessene Aufregung, an das Einpflanzen von Furcht, Aberglauben und unwahren Vorstellungen durch unpassende Erzählungen zu denken; ein häufiger Fehler ist, daß die Dienstboten

aus Schwäche, aus Speculation auf die Liebe der Kinder oder gar um Stillschweigen über eigene Verfehlungen zu erkaufen, die Disciplin lockern, und sonst verbotene Wünsche gewähren, was nach Schrebers richtiger Bemerkung am späteren Begehren des Kindes zu entdecken ist. Beim Alleinsein über Nacht liegt die Gefahr nahe, daß eine jüngere, den Schlaf schwer entbehrende Person das unruhige Kind durch heftiges Schaukeln, Kitzeln, mitunter durch geschlechtliche Reizung, oder durch Drohen und Erregen von Furcht zu beschwichtigen sucht.

Für besonders gefährlich gelten mit Recht unbewachte längere Ausgänge mit dem Kinde, zumal wenn kein älteres Geschwister als Wächter mitgegeben wird; man betritt ein bekanntes Haus und das Kind sieht und hört, was es nicht beobachten sollte, und wird mit Näschereien gehätschelt, oder man schwatzt unterwegs, und das unbewachte Kind verletzt sich, vielleicht wird alsdann der Unfall überdies verheimlicht, oder gar es geht zu einem Stelldichein, lauter Gründe dafür, daß man bei dem des Luftgenusses wegen so nöthigen Ausgehen einen Platz vorschreibe, welcher leicht unter den Augen gehalten werden kann, am besten überdies keinen öffentlichen Ort, sondern einen der Familie gehörigen Garten oder gut gelegenen Hofraum.

Literatur: Raumer, Geschichte der Pädagogik, III. 2. S. 198. Buch der Erziehung, Stuttgart 1851; das hierher Gehörige auch unter dem Titel: Dr. G. Friedrich, die Gefahren für Kinder durch Kindermädchen nebst Anweisung zur Bildung brauchbarer Kinderwärterinnen. Schreber, unter anderen Schriften in der Kallipädie, S. 64, 121 ff. Palmer, Ev. Pädagogik, S. 242. Dr. R. Köhler.

Kindheit, erste. Die Aufgabe der folgenden Darstellung kann nicht darin gefunden werden, zu den im Ueberflusse vorhandenen, für Nichtärzte bestimmten Schriften über die diätetische Pflege des Säuglingsalters oder über die vorzugsweise physische Erziehung der Kindheit im ganzen eine neue alten Inhalts hinzuzufügen, sondern dem Zwecke dieses Werkes gemäß werden die Grundzüge der physischen Erziehung in den ersten Lebensjahren, bis das Kind mit der Fertigkeit im Gehen und Reden aus dem Zustande der größten Unselbständigkeit herausgewachsen ist, aus den wichtigsten Thatsachen über die Physiologie und Pathologie des kindlichen Lebens abzuleiten sein, wobei wir zum Unterschiede vom Hergebrachten besondern Werth auf die im großen und ganzen maßgebenden Verhältnisse für die glückliche oder unglückliche Entwicklung des kindlichen Organismus und für die Erhaltung oder Vernichtung des Lebens zu legen haben. Anderntheils werden die anthropologischen Eigenthümlichkeiten des kindlichen Organismus in ihrer Bedeutung für die Erziehung der psychischen Thätigkeiten und für die intellectuelle und moralische Gestaltung der Individualität darzulegen sein.

Die Grundlage der ganzen Auffassung ist nothwendigerweise dieselbe, wie sie für die körperliche Erziehung überhaupt (s. diesen Art.) geltend gemacht wird; wir halten fest an der Bedeutung der vollkommenen physischen Gesundheit zunächst für den in jeder Hinsicht normalen Hergang und die normale Ausbildung der psychischen Functionen und Energieen und weiter für die Gestaltung der Intelligenz, des Charakters und Gemüths, und wir betonen, daß die ganze spätere Lebensgeschichte des ganzen Menschen wesentlich bedingt ist durch die äußeren Einwirkungen und die inneren Erlebnisse des Organismus in der Zeit seiner größten, zumal psychischen Gestaltbarkeit und zugleich seiner ersten erfahrungsgemäßen Bestimmung durch die Außenwelt und die Wechselwirkung zwischen dem Bewußtsein und sinnlichen Organismus. Nach diesem ergiebt sich unzweifelhaft die Bedeutung aller der Mittel, um auf eine möglichst dem Ideal des Menschen entsprechende sinnliche natürliche Entwickelung des Kindes und geistige Entfaltung desselben durch Bewahrung, Pflege und Erziehung zu wirken; ferner ergiebt sich die Nothwendigkeit, den werdenden Menschen schon von seiner Geburt an als Gegenstand der Erziehung zu behandeln und bei der großen Macht der Gewöhnung und den unberechenbaren Folgen der frühesten Einwirkungen auf den Säugling und seiner anfänglichen Neigungen und Gewohnheiten die richtigen Grundsätze sofort anzuwenden, weiter aber

auch erhellt der Werth der Thatsachen über die Schädlichkeiten, welche die Entwickelung des zarten Kindes in eine pathologische Bahn ablenken.

Je größer die Kränklichkeit und die Sterblichkeit unter den Kindern, zumal unter den Säuglingen, um so geringer die Zahl der Menschen, an welchen sich der Erziehungszweck überhaupt oder mehr oder weniger vollständig erreichen läßt. Der Pädagoge muß deshalb ein Verständnis der Thatsache besitzen, daß die Kränklichkeit und Sterblichkeit in viel höherem Maße als von unabänderlichen Naturgesetzen von der Gesittung eines Volkes überhaupt und im besondern von einzelnen moralischen Gebrechen und physischen, in die Willkür des Menschen gelegten Schädlichkeiten abhängt; die pathologische Kindergeschichte ist das Gericht über die Tauglichkeit oder Untauglichkeit einer Bevölkerung zur Erzielung und Erziehung einer tüchtigen Nachkommenschaft. An der verschiedenen regelmäßigen Sterblichkeit, besonders im ersten Lebensalter und zumal im ersten Jahre, haben wir den allgemeinsten Maßstab hiefür; leider ist es nun gewiß, daß gerade einige rein deutsche Länder und in denselben ganz besonders einzelne Landstriche durch eine ungeheure Sterblichkeit sich auszeichnen,*) d. h. durch eine überaus große Zahl von Opfern, welche im Widerspruche mit der göttlichen Ordnung der Natur von den Schäden der Gesellschaft und des Familienlebens gefordert werden. Die inneren Gründe davon sind in der That sehr wenige und gerade bei der größten Sterblichkeit und Kränklichkeit treten sie am schroffsten hervor; sie sind einmal die moralische und physische Depravation einer Generation und damit die angeborene schlechte Constitution der Sprößlinge, namentlich in Districten, wo schon die Gesundheit des Kindes in dem Fabrikdienst zu Grunde geht, oder wo Volkslaster, wie Branntweingenuß im Uebermaße, herrschen; sodann ist das physische und weiter das moralische Elend ungleich größer unter den unehelichen als den ehelichen Kindern; der Fluch einer großen Zahl illegitimer Geburten äußert sich schon auf dem medicinischen Gebiete durch ihr Siechthum und ihre fast vernichtende Mortalität; nicht der directe, von der Justiz verfolgte Kindsmord ist dabei die Hauptsache, sondern der indirecte, bedingt durch die Vernachläßigung des Kindes von Seiten der Mutter unmittelbar oder von Seiten seiner gemietheten Pflegeeltern. Der dritte Grund findet sich in kräftigen Bevölkerungen, indem in ihrer Kindheit dem Tode nur diejenigen entronnen sind, welche sich einer ungewöhnlichen Kräftigkeit erfreuten, daher der Rest im erwachsenen Alter den überraschenden Eindruck ungewöhnlicher Gesundheit machen kann; hier liegt die Schädlichkeit fast allein in der naturwidrigen diätetischen Pflege der Neugeborenen und zwar in der zur Volkssitte gewordenen unnatürlichen Ernährung; an die Stelle der Muttermilch, an die Stelle eines erträglich guten Surrogates derselben tritt das Auffüttern mit einer für den kindlichen Organismus unverdaulichen Nahrung; das Kind stirbt unmittelbar an Verdauungskrankheiten und schlechter Ernährung, oder es stirbt oder verkrüppelt an den weiteren, in schlechter Verdauung und Ernährung wurzelnden chronischen Constitutionskrankheiten des ersten oder zweiten Kindesalters, wie Rhachitis, Skrophulose und Tuberculose. Von viel geringerem Belange sind die Krankheiten durch Erkältung oder durch Mishandlung des Gehirnes. Es ist klar, auf diesem hohen Standpunct gewinnt die Aufgabe des Seelsorgers und Lehrers einen weiteren Inhalt; wir müßen hierauf um so mehr Gewicht legen, als gar nicht abzusehen ist, wie Polizeimaßregeln und die Aerzte allein ohne den mächtigen Beistand der Organe der Kirche und der Schule die bloß gelegten Schäden des Volkslebens verbessern können.**)

*) Stirbt von je 100 lebend Geborenen im ersten Jahr durchschnittlich ein Zehntel, so sind die Verhältnisse ungewöhnlich günstig: ungefähr der vierte Theil stirbt in den meisten gesitteten europäischen Ländern, die abnorme Sterblichkeit geht aber, z. B. in einzelnen Gegenden Süddeutschlands, bis über die Hälfte der Geborenen hinaus!

**) Näheres hierüber in der Schrift des Verfassers: Das gesunde und kranke Leben in der Stadt Tübingen; Tüb. 1860.

Indem wir sofort zur individuellen Gesundheitspflege der Säuglinge übergehen, haben wir nach dem Vorgetragenen als die wichtigsten Regeln zu benennen: Pflege in der Familie und, wo diese fehlt, Pflege bei brauchbaren, nicht um des überdies meist sehr kärglichen Lohnes, sondern um Gotteswillen das verlassene Kind erziehenden Pflegeeltern; allen Seelsorgern muß es eine Gewissenspflicht sein, um das Loos dieser armen, des Vaters und der Mutter beraubten unnatürlichen Waisen sich eingehend zu bekümmern; jeder pflichtgetreue Armenarzt wird die schlechten Pflegehäuser angeben können und ein Blick in das Todtenregister wird seine Angaben bestätigen.

Sodann die zweite Regel ist die naturgemäße Ernährung. Bei der Wichtigkeit der Sache soll dieser einzige rein diätetische Punct hier näher begründet werden, indem es leicht ist, auf gemeinfaßliche Weise den empirischen Beweis von der Unentbehrlichkeit der Muttermilch mit dem theoretischen zu ergänzen.

Das menschliche Weib ist ebenso zur Bildung des Menschenkeims und zu seiner Bergung und Ernährung bis zum Möglichwerden des Extra-Uterinlebens, als zur Ernährung über die Zeit des Säuglingsalters bestimmt; demgemäß beginnt im weiblichen Organismus mit der Ausschließung des Kindes die Absonderung seiner Nahrung und dauert so lange fort, bis die Verdauungswerkzeuge des Kindes zur Verarbeitung fremdartiger Nahrung geschickt geworden sind. Die Frauenmilch enthält alle für die Ernährung, das Wachsthum und die Umgestaltung der Gewebe des Kindes nöthigen Stoffe in bester Form und Mischung und überdies ändert sich ihre Zusammensetzung mit den Altersstufen und dem sich ändernden Bedürfnisse des Säuglings; je vollständiger die Wissenschaft die Leistungsfähigkeit der nach Bau und Function vom späteren Verhalten abweichenden Verdauungsorgane des Säuglings und die Bedeutung der Nahrungsmittel für den Stoffwechsel des Kindes begreift, um so bestimmter erkennt sie die Muttermilch als das allein naturgemäße Nahrungsmittel des Säuglings und erklärt es, warum eine fremdartige Kost um so gefährlicher ist, je jünger das Kind, d. h. je weniger seine Verdauung fremde Stoffe zu verarbeiten vermag; statt daß man die große Sterblichkeit der Säuglinge bei Nahrung mit Mehlbreien u. dgl. auffallend finden und aus einer besonderen, natürlichen Schwächlichkeit dieses Alters erklären sollte, muß man sich gegentheils wundern, daß aller Unnatur zum Trotze doch noch manche Kinder mit ungewöhnlich kräftiger Verdauung dem Tode entrinnen. Bedenkt man weiter, daß allerdings die Milch einer Amme jener der Mutter am nächsten steht, daß weiter auch die Annahme eines durch die Milch vermittelten, nicht materiellen Einflusses der Amme auf das Kind nicht bewiesen und nicht einmal durch die (ungültige) Analogie mit dem Einflusse des Erzeugers und der Mutter auf die moralischen Eigenschaften ihres Sprößlings wahrscheinlich gemacht werden kann, daß aber die Aufnahme einer solchen, gewöhnlich für die Erziehungszwecke, selbst den Haushalt unbrauchbaren, oft auch kaum als bloße Nahrungsquelle des Kindes genügenden Person dem Armen unmöglich, dem Wohlhabenden und Gesitteten ein Aergerniß ist, so wird man die Ernährung durch die eigene Mutter jener durch jede andere Menschenmilch vorziehen müßen. Die Milch einer Amme oder Stillfrau, immer genügende Menge und Güte vorausgesetzt, ist gleichwohl physiologisch der Thiermilch vorzuziehen; denn auch die im großen allein zu Gebot stehende Milch der Kuh, welche von Natur für die Ernährung des Kalbes und nicht des Kindes bestimmt ist, weicht in ihrer Zusammensetzung von der Mischung der Frauenmilch ab, ist wegen des stärker gerinnenden Käsestoffs schwerer verdaulich, läßt sich nicht durch einfache Zusätze von Wasser und Zucker, sondern nur durch ein sehr complicirtes, darum unpraktisches Verfahren in eine der Frauenmilch ziemlich gleiche procentische Zusammensetzung überführen; so begreift sich, warum manche Kinder auch bei der sorgsamsten Auffütterung mit Kuhmilch kränkeln oder zu Grund gehen, daher es moralische Pflicht der Eltern sein kann, trotz alles Bedenkens für die gute Milch einer Amme oder Stillfrau zu sorgen. Die Kuhmilch selbst ist aber wieder ohne Vergleich ein naturgemäßeres Nahrungsmittel als andere, ganz fremdartige, nach Form und Mischung den

Bedürfnissen des Kindes schlecht entsprechende Stoffe, namentlich als die leidigen stärkemehlreichen Alimente, mögen sie Weizenmehl oder Semmel oder Zwieback oder Gerstengrütze oder Arrowroot heißen, und es ist Unverstand oder industrieller Betrug, irgend eines dieser zahlreichen, der Mode unterworfenen Surrogate als ein Aequivalent für das specifische Product der säugenden Frauen oder Thiere auszugeben. Einzelne derselben haben einen Werth, wenn es sich um die Ernährung kranker Kinder handelt, z. B. gezuckerte Fleischbrühe, geschabenes Fleisch, sog. Eichelkaffee, gehören aber eben daher nicht zur physiologischen Diätetik; andere sind ungenügende — Carotensaft — oder viel zu schwer verdauliche Nahrungsmittel — sog. Revalenta arabica, d. h. Mehl von Linsen, Erbsen u. dgl.

Die Medicin fordert also im vollen Einklange mit den moralischen Geboten der Mutterpflichten in erster Linie die Ernährung des Säuglings durch die Milch seiner Mutter. Daß so viele Mütter dieser Pflicht nicht nachkommen, beruht bekanntlich einestheils auf der Eitelkeit und Genußsucht der „feinen" Welt, anderntheils fällt die Schuld auf die unverkennbare Häufigkeit der schwächlichen oder kränklichen Mütter, welche ohne Gefahr für ihre oder des Kindes Gesundheit nicht säugen dürfen, oder deren Nahrungsquelle vorzeitig unzureichend fließt oder versiegt; in diesem Stücke muß die verkehrte Erziehung der weiblichen Jugend angeklagt werden, wenn sie zwar gebildete oder verbildete, aber zur vollen Erfüllung der Mutterpflichten physisch unbrauchbare Naturen in das Leben entläßt; in gleicher Weise übt aber auch die physische und moralische Kräftigung der *männlichen Jugend* einen großen Einfluß auf das Wohl des zweiten Geschlechtes; jene, indem manche Krankheiten, Krankheitsanlagen und die allgemeine Schwächlichkeit vom Vater auf das Erzeugte übergehen, diese, da moralische Tüchtigkeit der Sinnlichkeit den Zügel anlegt und die Jugend- und Manneskraft zum Wohle der Nachkommen bewahrt. Ein neuer Gesichtspunct für die sittliche Bedeutung einer harmonischen Entwickelung des ganzen Menschen.

Die Physiologie der Kindheit enthält aber weiter eine Bestimmung *der Zeit, von welcher an zur Milch, als dem wesentlichsten Nahrungsmittel, noch andere Stoffe zugesetzt werden dürfen*, was besonders dann wünschenswerth wird, wenn der Organismus der Mutter nicht kräftig genug ist, um den vollen Nahrungsbedarf des Säuglings zu decken, oder wenn die Milch der Mutter oder Amme vor der Zeit unbrauchbar wird und man jetzt, statt mit einer andern Frauenmilch, die künstliche Ernährung theils mit erwärmter Kuhmilch, anfangs verdünnt, später rein, theils mit festen Stoffen einleiten will. Ein sehr verbreiteter Wahn veranlaßt viele Mütter, ihrem Säugling vorzeitig zu essen, d. h. festere Nahrung zu geben, damit es doch ja „dick" werden möge; diese massenhafte Fettbildung im Unterhautgewebe gemästeter Kinder ist, wie schon Hippokrates wußte, statt das Zeichen einer besonderen Gesundheit, das Merkmal einer abnormen Ernährung; das Fett schwindet beim Erkranken in wenigen Tagen oder Wochen und gerade diese mit Stärkemehl überfütterten, feisten Kinder erkranken häufiger und schwerer, als die naturgemäß mit Milch ernährten. Die Zeit, von welcher an neben der Milch eine stärkemehlhaltige Nahrung in halbfester Form bei guter Verdauung ertragen wird, und zwar je später, um so besser, fällt von der zweiten Hälfte des ersten Jahres bis zum beendeten Hervortreten der ersten zwölf bis sechzehn Zähne, d. h. bis gegen die Mitte des zweiten Jahres; denn mit der allmählichen Entwickelung der Kauapparate, der gleichzeitigen stärkeren Function der Speicheldrüsen, der Vergrößerung des Magens, der langsameren Bewegung der Gedärme, der Ausbildung des Blinddarms und der stärkeren Leistung von Leber und Bauchspeicheldrüse treten die Bedingungen ein, damit stärkemehlhaltige Stoffe, wohlgekocht und in der Form einer dünnen Suppe oder eines dünnen Breies, gut verdaut werden; zugleich trachtet das Kind auch nach Materialien für die Uebung seiner Kiefer und Zähne, und gegen den Schluß dieser Periode wird die Beiziehung solcher Nahrung sogar zweckmäßig, da das Entwöhnen mit geringerer Störung sich bewerkstelligen läßt, wenn das Kind nach und

nach neben der Milch an Suppen oder Breie aus Milch oder Fleischbrühe mit irgend einer guten mehligen Substanz, wie feinstes Weizenmehl, Zwieback, Gerstengrütze gewöhnt wurde. Ebenso giebt auch die Entwickelung der ersten zwölf, längstens der ersten sechzehn Zähne die richtige Zeit, um in einer Periode des Stillstandes im Zahnen, bei gleichzeitigem Wohlbefinden, namentlich bei gesunder Verdauung und bei kalter oder milder, ja nicht bei heißer Witterung zu entwöhnen, am besten indem man zuerst aufhört, dem Kinde Nachts die Brust zu reichen, und alsdann nach einigen Wochen mit dem Stillen am Tage plötzlich abbricht.

Mit dem Uebergange zu differenter Kost ist noch keineswegs das Bedürfnis gegeben, das Kind an allen Speisen und Getränken Erwachsener theilnehmen zu lassen; es ist vielmehr alles strenge zu vermeiden, was wegen seiner groben oder zähen Consistenz unvollkommen verkleinert wird, was bei großer Masse doch nicht die wesentlichen plastischen Stoffe in genügender Menge liefert, wie ein Uebermaß von Brod, von schweren Breien, überhaupt von Mehlspeisen oder gar von Kartoffeln, oder rohes Obst, ferner, was zwar seiner Zusammensetzung nach nahrungskräftig ist, aber eine sehr kräftige Verdauung und starken Stoffwechsel bei angestrengter Muskelthätigkeit voraussetzt, wie sehr fette Milch, fette Fleischspeisen, die schweren Hülsenfrüchte, stark gesäuerte Speisen, weiter was die Geschmacksorgane zu sehr kitzelt und den Magen überreizt, wie alle Zuckersachen und starke Gewürze, endlich was ein Reizmittel für das Gefäßsystem oder das Gehirn, das besonders zu schonen ist, darstellt, wie Kaffee, Thee und die gegorenen Getränke; Wein und Branntwein dürfen nur vom Arzte als Arzneimittel verordnet werden; mit einem Satze, es handelt sich um eine zwar nahrungskräftige, aber leichtverdauliche, milde, reizlose Nahrung. Bei den niedern Classen veranlaßt die grobe, stickstoffarme Kost Verdauungskrankheiten, Skrophulose und Rhachitis; bei den Wohlhabenden führt der Misbrauch von Leckereien, Gewürzen und Reizmitteln zur Naschhaftigkeit und Gefräßigkeit, zu Indigestionen oder chronischer Verdauungsstörung, zur Angewöhnung von Stimulantien, ferner disponirt er zu Kopfcongestionen und Ueberreizung des Nervensystems. Ein weiterer Fehler besteht in der zu häufigen Darreichung von Nahrung, seltener in dem von einzelnen Theoretikern geforderten Extrem, daß man die Zeiten der Nahrung auf das für einen vollkommen gesunden Erwachsenen zweckmäßige Minimum einschränkt; man hat hier, wie wir sehen werden, der Rücksicht auf die Gewöhnung des Säuglings die ebenso wichtige Beachtung der Kleinheit des Magens und der schwachen Verdauungskraft und die pädagogische Rücksicht auf die sinnlichen Bedürfnisse aufgeopfert; den Tag über reiche man zuerst alle 2—3 Stunden, nach und nach seltener die Brust und suche aus Rücksicht auf die Nachtruhe der säugenden oder pflegenden Person vom 3. oder 4. Monat an über die Nacht mit nur einmaligem Nähren, später ganz ohne solches, höchstens mit einem leichten Getränke durchzukommen. Ehe wir diesen Gegenstand verlassen, sei noch der besondern Pflichten der stillenden Mutter, beziehungsweise der Amme gedacht; sie ergeben sich aus der Thatsache, daß unter verschiedenen Einflüssen die Milch nahrungsunkräftig wird und besonders daß sie direct nachtheilige Eigenschaften annimmt; hierher gehören Diätfehler, Erkältungen, Gemüthsbewegungen, sexuelle Aufregung und neue Schwangerschaft.

Ein zweiter Punct in der physischen Diätetik betrifft die Erhaltung der Eigenwärme; von diesem Gesichtspunct aus hauptsächlich ist die Bekleidung des Kindes zu bestimmen, und muß mit Rousseau gegen den Unfug des Einzwängens der Glieder in ein Wickelzeug, welches die Beine wie in dem Verbande eines Beinbruches in ausgestreckter Lage und unbeweglich erhält, die Arme an den Körper anpreßt und das Köpfchen gegen die Brust herab drückt, gesprochen werden. Für die freie Muskelübung und das Erlernen der combinirten Bewegungen, eine natürliche Aufgabe des Kindes, zugleich für ungehinderten Blutlauf, Nerveneinfluß und Wärmebildung muß die Bekleidung alle Sorge tragen. Alles Einpressen und Einschnüren ist durchaus verwerflich. Dabei soll

man aber alle Körpertheile außer dem Kopfe, welcher schon von Anfang nur leicht zu bedecken und bei genügendem Haarwuchse im Zimmer ganz bloß zu lassen ist, außer dem Halse und den Händchen, welche gleichfalls frühe an kühle Temperatur zu gewöhnen sind, vor Zugluft und vor Erkältung schützen; demnach richtet sich Menge und Qualität der Bekleidung theils nach der umgebenden Temperatur, theils nach der Wärmeerzeugung des Kindes selbst; kein bedeckter Theil darf kalt werden und keiner soll übermäßige Wärme oder Schweiß bilden. Ueberdies muß der Stoff der Zartheit der Glieder gemäß weich und elastisch sein. Die hinlängliche Wärme und eine weiche Unterlage hat auch das Bette zu gewähren, welches vor grober Verunreinigung geschützt sein und häufig mit frischer Wäsche und Füllung versehen werden muß. Ebenso ist, zumal Winters und bei Neugeborenen, für eine gleichmäßige Zimmertemperatur von 16° R. zu sorgen. Das Bettchen oder gar sein Kopfende an den heißen Eisenofen zu stellen, ist ein alltäglicher Unfug, welcher keiner weiteren Berichtigung bedarf.

Kann das Kind gehen, so wird häufig der Mode zu lieb eine verkehrte Kleidungsart gewählt; das Kind muß auch jetzt seine Glieder rühren können, kein Theil außer Gesicht und Hals darf der Kälte ausgesetzt sein, keiner soll unter zu warmer Bedeckung schwitzen, am wenigsten aber soll man nach dem Pariser Modejournal mit affenkomödienhafter Tracht die in enge Schuhe gepreßten Füße und die nackten Waden frieren lassen und den mit Hüllen überladenen Kopf erhitzen. Alle Bekleidungsstücke, deren Zahl und Stoff nach der Temperatur zu bemessen ist, seien passend d. h. weder zu weit und dadurch leicht zu wenig schützend, noch zu eng und dadurch der Bewegung und dem Blutlauf hinderlich. Das Einhüllen in Flanell paßt nur für zu früh geborene und für blutarme, abgemagerte Kinder, normal beschaffene werden verweichlicht; denn durch ihre an hohe Temperatur gewöhnte Hautnerven und ihre Disposition zu Schweißen entsteht eine abnorme Empfindlichkeit gegen Zugluft, niedere Temperatur und Durchnässung.

Es führt dies von selbst auf die **Hautcultur**; ihre Aufgabe ist eine doppelte, einmal durch Abspülen der Excrete, namentlich in der Umgegend der Genitalien und des Afters, der Nahrungsreste, der abgestorbenen Hautschuppen, des Schmutzes auf den unbedeckten Theilen u. s. w. die Haut vor dem Wundwerden zu schützen und ihre volle Transspiration, ein wichtiges Stück des organischen Haushaltes, zu bethätigen, sodann aber die Haut für äußere Schädlichkeiten weniger empfindlich zu machen und damit ihre Functionen und mittelbar den ganzen Organismus zu kräftigen. Auch hier ist es leicht, die richtige Mitte zwischen der Verzärtelung durch fortgesetzte laue Bäder und der brutalen Abhärtung mit kaltem Wasser und ungenügender Bekleidung zu finden. Laue Bäder sind allerdings ein treffliches Mittel der Reinlichkeit, sie verweichlichen aber die Haut, sie machen überdies manchen Kindern selbst bei ganz richtiger Temperatur (28° — 26° R.) und auch bei kurzer Dauer Blutandrang gegen innere Organe, namentlich gegen das Gehirn und bedingen bei Uebermaß neben der Neigung zu katarrhalischen und rheumatischen Erkrankungen eine reizbare Schwäche des ganzen Organismus; sie passen daher nur so lange, bis die Reinigung durch ein kräftigendes Mittel erreicht werden darf; so grob der Fehler ist, schon ein Neugeborenes durch Kälte stärken und abhärten zu wollen, so ungerechtfertigt ist es, ein ganzes Jahr lang allwöchentlich laue Bäder zu geben. Für die ersten Lebensmonate benütze man also allerdings täglich laue Bäder von kurzer Dauer — 5 Minuten —, später aber gebe man nur alle Wochen, dann alle Monate ein Reinigungsbad mit abnehmender Temperatur bis herab auf 23° R. und beginne etwa vom sechsten Monat das Kind Morgens und Abends am ganzen Körper mit lauem Wasser zu waschen und hierauf die Hautfläche bis zu ihrer Röthung zu reiben; nach und nach nehme man den ganz feuchten Schwamm nur für die besonders beschmutzten Theile, für den mit Talg, Schuppen und Schmutz bedeckten, behaarten Kopf laues Seifenwasser, den ganzen übrigen Körper reinige man mit einem in immer

kühleres Wasser von 23—16° R. getauchten, dann ausgedrückten Schwamm und reibe beim Abtrocknen gleichfalls kräftig; diese Methode reinigt, bethätigt die Hautfunctionen, erfrischt die Nerven und macht die Haut für äußere Einflüsse weniger empfindlich. Der Unverstand hält den Schmutz auf dem Kopfe für ein wohlthätiges Schutzmittel und begreift überhaupt nicht die Bedeutung der Hautcultur, daher mit dem Austritt der Hebamme das obligate Baden aufgegeben und selbst die Reinigung aufs kümmerlichste besorgt wird.

Um Misverständnissen zu begegnen, sei ausdrücklich bemerkt, daß die Fortsetzung der lauen Bäder bei schwächlichen, blutarmen, ernährungskranken Kindern als wichtiges Heilmittel häufig angezeigt ist.

Schutz vor Krankheiten der Mundhöhle leistet große Reinlichkeit mit den Trinkgeräthen und besonders dem Sauglappen, der nie mit Zucker oder gestoßenem Brod gefüllet werden sollte, und das Abwischen des Mundes mittelst eines feuchten Läppchens nach jedem Nähren.

Durch alle Schichten der Gesellschaft geht die Unterschätzung des Werthes von reiner und sonniger Luft; die Aufnahme schlechter Luft und die mangelhafte Athemthätigkeit in feuchten, finstern, dumpfen Wohnungen und beim Liegenlassen und Einsperren des Kindes ist für das Neugeborne um so nachtheiliger, bedingt um so eher eine schlechte Blutbildung, blasses, kränkliches Aussehen, schlechte Entwicklung der Lunge und der Muskeln, als Armut, Unverstand und bei den Reichen die Eitelkeit den Kindern zum Tag- und Nachtaufenthalt die finstersten und engsten Gelasse giebt und die Sorge für reine Luft gerade hier am gröbsten vernachläßigt wird; in solchen Zimmern wird die Wäsche gereinigt, getrocknet und geplättet, wird gekocht, wird die Kindswärterin mit allen jüngern Kindern oder die ganze Familie zusammengepfercht, wird nicht gelüftet u. s. w. Der Bemittelte hat für seine Kinder eine trockene, lichte, geräumige Stube zu wählen, hat für ihre vollständige Lüftung, während das Kind anderwärts sich aufhält, und Winters für ihre Ventilation durch Windöfen zu sorgen; der Arme hat wenigstens die ärgste Verpestung der Luft durch die genannten ökonomischen Arbeiten und durch die selten gewechselten Kleidungs- und Bettstücke, überhaupt durch alle Träger der faulenden Excrete des Kindes abzuhalten. Hier liegt wieder eine Aufgabe für alle Menschenfreunde, welche berufen sind, auf die Veredlung der niedern Classen einzuwirken, damit des Schmutzes weniger werde am und im Menschen. Im Interesse einer strengen Gewöhnung des Kindes hat man zu der falschen Regel, dem Säugling täglich nur viermal, dann aber recht viel Nahrung zu geben, noch dies hinzugefügt, das Kind dürfe in den ersten vier Wochen nie und unter keiner Bedingung umhergetragen werden;*) je weniger das Kind durch Schreien seine Lungen übt, um so nöthiger ist die stärkere Anregung seines Athmens durch passive Bewegung, am einfachsten durch Herumtragen erst in liegender, später in halb sitzender oder sitzender Stellung. Dieser Zweck wird am besten erreicht, wenn man dem Kinde durch Austragen auf trockene, windstille, Sommers vor Staub und blendendem Sonnenlicht geschützte Plätze die reine und sonnige Luft zu genießen giebt; dem gesunden Kinde wird dieser Luftgenuß wirklich zum Bedürfnisse und das Verlangen darnach darf nicht als Eigensinn und Verwöhnung pädagogisch unterdrückt werden: es handelt sich dabei um die verständige Wahl der Zeit, in welcher das Neugeborene zuerst an die freie Luft gewöhnt und zu welcher Tageszeit und bei welcher Witterung es später ausgetragen werden soll; bei kränklichen und zu Luftwegekrankheiten geneigten Kindern bedarf es allerdings großer Vorsicht, sonst aber kann jedes Kind außer bei strenger Kälte und ganz nassem Wetter zum großen Vortheil für seine Kräftigung in die Luft gebracht werden; Kinder über einem halben Jahre, ebenso solche, welche gehen können, aber vor

*) Vrgl. den Auszug aus Lallemand bei Barrau, Theorie der Erziehung, in der deutschen Ausgabe S. 254 f.

Schmutz und Nässe des Bodens geschützt werden müssen, hat man auszufahren; in den ersten Jahren ist dabei jedoch eine stärkere Erschütterung als äußerst gefährlich für das Gehirn zu vermeiden. Sodann darf man freilich schon den jüngsten Säugling nicht durch zu häufiges Aufdenarmnehmen, Tragen, Führen oder Wiegen verwöhnen, man halte die rechte Zeitordnung und das rechte Maß. Wiederholt ist gesagt, die Pflege habe den dem Kinde eingepflanzten Trieb zur willkührlichen Bewegung und das Einüben der Willensherrschaft über die Muskelgruppen zu begünstigen, das ist etwas ganz anderes als das unzeitige Veranlassen des aufrechten Sitzens und die Künsteleien, um das Gehenlernen zu befördern. Solange das Kind den Kopf nicht tragen kann, ist es beim Aufrichten zu unterstützen; solange das Kind nicht von selbst sitzt, d. h. nicht die nöthige Knochen- und Muskelkraft und die nöthige Innervation für diese Art der freiwilligen Anstrengung besitzt, darf das Kind nicht in hockender Stellung unmittelbar auf den Armen, sondern nur im Tragbette und mit schwach erhobenem Oberleib getragen werden; erst wenn es sicher und längere Zeit sich in sitzender Stellung erhält, also nach dem ersten Halbjahr darf man das Kinderstühlchen benützen; von jetzt an gebe man Gelegenheit auf dem bedeckten Boden zu kriechen und zu rutschen, dann gebe man ihm ohne Zwang den Anlaß, sich an festen Gegenständen aufzurichten, erst stehend zu erhalten und dann an einer Stütze für seine Hände zu gehen; das freie Gehen überlasse man gänzlich der natürlichen Entwicklung. Jedes Kind geht, sobald seine Knochen, Gelenke und Muskeln die erforderliche Stufe der Ausbildung erreicht haben, und es selbst die hinlängliche Uebung und Nervenkraft und das hinlängliche Vertrauen zu seiner Leistungsfähigkeit erworben hat. Alles erzwungene Sitzen, Stehen und Gehen bedingt mechanisch namentlich bei zurückgebliebener oder krankhafter Ernährung der Knochen Verunstaltungen des Wuchses oder eigentliche Verkrümmungen der Stamm- und Gliederknochen; die Gehkörbe, Gehgürtel, Gängelbänder, Laufstühle schaden überdies durch ihren Druck auf die Brust und der sog. Fallhut ist rein überflüssig, da auf ebenem Boden keine ernstliche Verletzung zu befürchten ist, und gerade der Unfall das Kind zum sorgfältigen und sichern Gehen veranlaßt. Das Kind in eine Ecke zu stellen und ihm einige Schritte davon die ausgebreiteten Arme entgegenzuhalten, hilft nach meiner Beobachtung gar nichts, weil das Kind, ehe es wirklich frei gehen kann, statt zu gehen, sich den Armen entgegen stürzt; also Geduld und keine Künstelei!*) Ganz angemessen ist hingegen eine frühzeitige Rücksicht auf die rechte Stellung der Füße, weil bei der falschen leicht anhaltende Bildungsfehler der Fußknochen und Gelenke, schmerzhafte Schwielen und Leichdorne sich ergeben und die Haltung des Oberkörpers unsicher und schlaff wird; besonders ist auf das richtige Auswärtsstellen der Füße, so daß beide einen halben rechten Winkel mit einander bilden, zu achten. Aus der Art der Abnützung der Sohlen und Absätze des Schuhwerks erkennt man auch die leichteren Fehler der Fußstellung. Das Nähere, wie die orthopädischen Hülfen s. bei Schreber, Kallipädie S. 86 ff.

Wir wenden uns weiter zur Diätetik des Nerven- und psychischen Lebens und knüpfen an dieselbe die Regeln für die der Eigenthümlichkeit der frühen Kindheit angemessene Erziehung nach Form und Inhalt. Es handelt sich um ein sinnlich-psychisches Werden, welches vor allem Zeit zur normalen Entwicklung bedarf; die natürliche Erziehung ist nun aber nicht in das Rousseau'sche Wildaufwachsenlassen zu setzen, sondern theils in die negative Abwehr aller, in ihrer späteren Wirkung für die Gestaltung des

*) So richtig der Grundgedanke, so verkehrt und unphysiologisch sind die Folgerungen, welche Besser in der Schrift: Die Benutzung der ersten Lebenstage des Säuglings zu dessen Eingewöhnung in eine naturgemäße Lebensordnung, Göttingen 1853 ableitet. Die pädagogische Kehrseite der forcirten Gewöhnung durch Hungernlassen u. s. w. ist trefflich entwickelt von Waitz, allgemeine Pädagogik, 1852, S. 158.

Menschen von vornherein ganz unberechenbaren, schädlichen Einflüsse auf das Seelenorgan wie für Seele und Geist selber, theils um positive Einwirkungen, um den überaus reichen psychischen Entwicklungsproceß durch Darbieten der geeigneten Sinneseindrücke mit weisem Maße zu fördern, mithin die Erbauung der Innenwelt durch Aufnahme und Verarbeitung der Außenwelt zu begünstigen und auch auf den rechten geistigen Inhalt hinzuwirken; weiter aber handelt es sich schon beim jüngsten Kinde um die Vorbereitung zur Erziehung eines kräftigen sittlich-religiösen Willens durch Gewöhnung an strenge Ordnung und Gehorsam und durch Bekämpfen des dem Kinde wahrlich nicht anerzogenen bösen Willens; vor allem durch die Macht der Gewöhnung, eines guten Beispiels, und, wo es sein muß, auch einer angemessenen Strafe. Dabei ist allerdings den Anhängern Rousseau's insoweit Recht zu geben, als eine verkehrte Behandlung des Kindes von Geburt an, sei es eine meist unbewußte physische Mishandlung, sei es eine schlechte Erziehung, die Sinnlichkeit reizt, schlechte Neigungen und Gewohnheiten weckt oder steigert und den Willen in eine falsche Bahn lenkt.

Es ist für die Unkenntnis des psychischen Lebens im Säuglinge charakteristisch, daß die Menge der Volksschriften dieses wichtigste Stück für die Erhaltung der Gesundheit des innern Menschen, christlich gesprochen seines „Lebens", kaum anfaßt.

Am natürlichsten beginnen wir mit dem ersten Lebenszeichen des Neugeborenen, mit dem Schreien. An das aus Erstickungsangst, aus Lufthunger instinctiv eintretende Athmen ist die Aeußerung der Unlust über die plötzliche Aenderung der gewohnten Sinneseindrücke geknüpft; das Geschrei überhaupt spielt in der Kindheitspflege eine Hauptrolle, als die vorherrschende Aeußerung aller im Gefühl als Unlust bemerkten Eindrücke der Außenwelt und des eigenen Körpers, später zugleich als die Trompete — sit venia verbo — des Willens und der gemüthlichen Affecte. In jener Beziehung ist zu unterscheiden zwischen dem Schreien als Ausdruck der höheren Unlust des Schmerzes; ferner dem für ein aufmerksames Ohr leicht erkennbaren Reagiren gegen die Empfindung des Hungers und Durstes und sonstige unlustige Empfindungen, wie von kühler Temperatur, enger Kleidung, beim Mangel gewohnter Sinnesreize oder angewöhnter Bedürfnisse und endlich andererseits dem Schreien aus Aerger, Zorn und übler Laune. Eine wichtige Aufgabe für die aufmerksame Mutter ist, ärztlich zu sprechen, die Differentialdiagnostik des Geschreis; der geläufige Wahn erkennt im Schreien nur den Ausdruck des Hungers; wenn dieser vermeintliche Hunger beseitigt ist, so schließt man erst auf Bauchgrimmen und später auf Schmerzen vom Zahnen! Allgemein stürzt in den Mittelständen bei längerem Schreien das ganze Wartpersonal zu Hülfe und ohne ruhig zu prüfen und zu beobachten, greift man nach den geläufigen Vorstellungen zu einem sehr häufig falschen Mittel, um doch ja das Schreien zu stillen, namentlich giebt man zur Unzeit und zu häufig Nahrung, oder reicht eine Näscherei, oder legt das Kind zu häufig trocken, oder trägt es unter Schaukeln herum, oder setzt die Wiege in Bewegung, beim Volke noch jetzt um so heftiger und rascher, je stärker das Geschrei, oder entschließt sich wenigstens zum Sauglappen, einem vielgetadelten, bei reinlichem Halten und ohne genießbaren Inhalt ziemlich unschuldigen Beschwichtigungsmittel, immerhin aber ein angewöhntes Bedürfnis. In der falschen Behandlung des Kindergeschreies liegt daher ein Hauptgrund der verkehrten, in der richtigen der guten Erziehung; dort gewöhnt man das Kind an überflüssige oder unmittelbar schädliche Bedürfnisse, welche die weitere Pflege ungemein erschweren, setzt die verständige Lebensordnung gegen die sinnlichen Triebe und Launen des Kindes zurück und erzieht einen launenhaften, sinnlich begehrlichen, herrischen Willen und steigert die psychische Empfindlichkeit für unangenehme Eindrücke, hier aber benützt man das Schreien, um das Kind vor allem an Ordnung, an das geduldige Ertragen leichter Beschwerden, an das Beherrschen der sinnlichen Triebe und an die Unterordnung seines Willens zu gewöhnen. Bei wirklichem Schmerzgeschrei suche man durch eine umsichtige Prüfung den Grund zu

finden und solchen zu heben; gelingt dies nicht, so nützen die gewöhnlichen Hülfen wenig oder nichts, schaden aber gewiß durch Verwöhnung; der Arzt hat hier einzutreten, aber nicht die Albernheit der Wärterinnen, Verwandten u. s. w., welche sich in ihrem Dünkel weit erheben über ärztliche Kunst und Wissen; schreit das Kind nicht aus Hunger, sondern aus vorzeitiger Eßlust und Begehrlichkeit, so lasse man es, wenn die Nahrung gut und genügend war und das Kind gesund ist, schreien, bis es sich beruhigt und der vom ersten Tage an ungefähr festgesetzte Zeitpunct des Nährens eintritt; dies wird um so leichter gelingen, wenn man die Zwischenzeiten nur allmählich verlängert und namentlich nicht eine ganze Nacht schon kleine Säuglinge fasten läßt. Schreit nun aber das Kind fort und immer heftiger, so tritt ein Zeitpunct ein, von welchem an die übermäßige Anstrengung durch Nervenreizung oder die Störung des Blutlaufes und des Athmens schädlich wird; einzelne Kinder ertragen zwar erstaunlich viel, aber andere mit reizbaren Nerven verfallen in Krämpfe und hintennach in Betäubung, das darf nicht verschwiegen werden; es ist nun gewiß unphysiologisch, etwa wie Besser will, mit der Uhr in der Hand eine Viertelstunde lang dem Schreien seinen Lauf zu lassen; die Heftigkeit des Geschreies und der damit verbundenen Bewegungen, die Individualität des Kindes und die Beobachtung der ersten Zeichen der Convulsionen oder der Blutstauung und des stockenden Athems wird einen bessern Maßstab abgeben. Ebenso läßt sich nicht bestreiten, daß die häufige Unlust, welche dem Schreien zu Grund liegt, dem Kinde eine dauernde grämliche und traurige Stimmung geben kann uud daß unmittelbar durch nachlässige Befriedigung wirklicher Bedürfnisse das Kind in heftige Unruhe gesetzt, die sinnliche Begierde in ihm eher gesteigert und eine Heftigkeit des Affectes angewöhnt werden mag. Daher wenn das Kind aus richtigem Hunger schreit, oder wenn die Klagen sich auf Durchnässung der Kleider und des Betts, auf unbequeme Lage, auf eine durch übermäßige Bedeckung im Bette erzeugte Hitze und Bangigkeit beziehen u s. w., der rechte Mittelweg zwischen einem übertriebenen Zuvorkommen gegen die Begehrungen des Kindes, welches das Einhalten der strengen Ordnung und die frühzeitige Gewöhnung an die kleinen Unbequemlichkeiten des Lebens ausschließt, und zwischen einer pedantischen Strenge zu finden und jedenfalls wirkliche Vernachlässigung auszuschließen ist; schreit das Kind später aus Aerger und Zorn, so wird man die erforderliche Befriedigung eines natürlichen Bedürfnisses nicht sofort sich abtrotzen lassen, sondern warten, bis das Kind sich beruhigt hat und bescheiden bittet; dadurch erzieht man zuerst die Erfahrung und später das innere Verständnis der Thatsache, daß das Kind seine erlaubten Zwecke nur durch Beherrschung des Uebermaßes im Ausdrucke seines Willens erreicht, während die liebende Pflege ihm alles, was sich gehört, zur Zeit und gerne gewährt; ist das Geschrei aber der Aerger über etwas mit Recht versagtes, oder über eine nöthige Unlust, z. B. beim Waschen und Baden, besonders beim Waschen mit kühlem Wasser, so hat man das Kind je nach seiner psychischen Entwicklungsstufe durch Ablenken der Aufmerksamkeit auf einen andern, aber unschuldigen Gegenstand seines Interesses, später durch den ernsten Ausdruck der Stimme und der Gesichtszüge, nöthigenfalls selbst durch einen empfindlichen Eindruck auf seine Hautnerven zur Besinnung zu bringen; der häufigste Fehler schwacher Eltern ist, das heftig Verlangte sich zuletzt doch abtrotzen zu lassen, oder die Zufriedenheit des Kindes durch einen ersatzweisen Sinneskitzel zu erschleichen.

Das zweite Vorkommnis, welches am häufigsten zu schlechten Angewöhnungen führt und dem Kind die Herrschaft über seine Erzieher verleiht, ist das schwierige Einschlafen. Ein gesundes, besonders ein an Luftgenuß gewöhntes und am Spiele und der Betrachtung der Außenwelt ermüdetes Kind schläft Abends und im ersten Jahre je jünger um so häufiger auch den Tag über zu Zeiten ein, welche sich recht wohl ordnen lassen; dies hört auf, sobald das Kind in den Stunden vor dem Schlafe psychisch aufgeregt wird und ebenso ist es um das ruhige Einschlafen geschehen, wenn die Mutter das Kind an das Einschläfern durch Wiegen, Herumtragen, Singen, unter Mithülfe des

Sauglappens oder auch nur unter ihrer beständigen Anwesenheit gewöhnt hat; das Kind fordert jetzt diese Hülfen und ist sehr aufmerksam auf ihre dauernde Bereitschaft, regt sich daher fortwährend auf und kommt oft schwer zu einem festen Schlafe; neues Aufwachen, neues Geschrei, neue Hülfe, aber bei der gesteigerten Aufregung wieder keine Ruhe. Beiderseitige Heftigkeit, endlich Schläge oder ein betäubendes Schaukeln u. s. w. Man verhüte daher alles, was den Eintritt des Schlafes stören muß, überlasse sodann aber zur rechten Zeit das Kind sich selber, bei älteren Säuglingen nöthigenfalls mit dem kategorischen Gebot: jetzt schläfst du. Ein Grund des schwierigen Einschlafens ohne Gesellschaft der Mutter ist bei älteren Kindern ihre Phantasie, wenn sie durch thörichte Erzählungen mit Furcht erfüllt wurde; in diesem Puncte sind besonders die Dienstboten, die älteren Geschwister, aber auch unpassende Bilder zu überwachen.

Ein drittes Stück der guten Gewöhnung bezieht sich auf die Ausleerungen, ebenso im pädagogischen Interesse wie im medicinischen, hier um die im späteren Leben so lästige Schwäche der Harnblase und die nächtliche Unreinlichkeit zu verhüten; sobald das Kind sitzen kann, bringe man es von Zeit zu Zeit auf das entsprechende Geräthe und bedeute zuerst dem Kinde das Erfolgen der Ausleerung, später das Bedürfnis derselben durch irgend ein Zeichen anzugeben.

Nach dieser allgemeinen Erörterung ist über die Pflege der einzelnen Sinne und der einzelnen Formen der psychischen Thätigkeit zu sprechen. Einmal ist in der Uebung der Sinne das rechte Maß zu halten und ist weiter die Qualität der Sinneseindrücke in Bezug auf ihre Bedeutung für den psychischen Inhalt zu beachten. Die höheren Sinnesapparate sind bei der Geburt an keine Reize gewöhnt, sie müßen deshalb vor allen starken oder zu rasch wechselnden Eindrücken geschützt werden, sonst erfährt das Organ selbst eine Beschädigung oder durch den Grad und Wechsel der psychischen Erregung entsteht eine Ueberreizung des Gehirns; bei raschem Wechsel an sich nicht zu starker Reize ist dem Kinde die so wichtige Gelegenheit entzogen, sich selbst zur richtigen und vollständigen sinnlichen Warnehmung, zur Bildung richtiger Vorstellungen und Urtheile und zur ruhigen und beharrlichen Gedankenarbeit zu erziehen; man gebe dem Kinde deshalb frühzeitig Anlaß, statt halbträumend dazuliegen, die psychische Arbeit an den einfachsten Gegenständen der Warnehmung zu vollziehen; dabei ist es ganz im Character des Kindes, welches die Eigenschaften eines Gegenstandes mit allen seinen thätigen Sinnen zu erforschen trachtet, ihm ein Spielzeug zu geben, das mit dem Auge, mit dem Geschmacke und mit dem Tastorgane studirt werden kann; bietet man längere Zeit denselben Gegenstand, so lernt ein „sinniges" Kind denselben bald kennen und an demselben seine Willensimpulse praktisch verwirklichen; das Kind wird nicht überfüllt mit chaotischen Sinneseindrücken, sondern es benützt überdies, was zum geistigen Inhalt verdaut wurde, als den fest im Gedächtnis haftenden Krystallisationspunct, an welchen die späteren Warnehmungen sich anreihen. In späterer Zeit ist eine ernstliche Beschäftigung mit dem Spiele, ohne Lust und freie Neigung auszuschließen, geradezu anzugewöhnen. Die Gehöreindrücke, welche gleichfalls nur nach und nach in stärkeren Reizen eintreten dürfen, sind noch mehr als jene des Gesichtes geeignet, den Sinn zur scharfen Unterscheidung zu erziehen, das Gedächtnis zu üben und vor allem die höhere psychische Thätigkeit, durch die Verbindung von klaren Begriffen mit den wargenommenen und dem Gedächtnis eingeprägten Lauten und Lautfolgen zu entwickeln; hiemit ist vor allem das Bewußtsein und die innere Möglichkeit, seine Gedanken durch erlernte und reproducirte Laute mit Hülfe der allmählich eingeübten Sprachorgane zu äußern, gegeben; für die Ausbildung dieses Sinnes und mit ihm für die geistige Entfaltung ist daher der Umgang mit redenden Menschen das Wichtigste; begreiflicher Weise begünstigen wir das Redenlernen, wenn wir die am leichtesten zu articulirenden Laute dem Kinde mit ausdrucksvoller Stellung und Bewegung der Sprachorgane vormachen

und seinen ersten Sprachschatz besonders aus Worten bilden, deren Begriff vom Kinde durch sinnliche Anschauung aufgefaßt wird; überhaupt gewöhne man frühzeitig, anstatt an mechanisches Plappern, an klarbewußtes lautes Denken. Die Qualität der Eindrücke durch Ohr und Auge ist aber weiter von größtem Belange für die gemüthliche Erweckung und die Bestimmung des ganzen Grundtons im Gemüthe; theils erwirbt das Kind durch Nachahmung namentlich der Gesichtszüge seiner Umgebung zuerst nur den mimischen Ausdruck der heitern oder finstern Stimmung, der edeln und der schlechten Affecte, dann aber Stimmung und Affect selbst; theils wirken die Gehöreindrücke, lange ehe der Sinn der Worte verstanden wird, unmittelbar wohlthuend oder verletzend und erschreckend auf das Gemüth; hiemit ist auch dargethan, welchen Einfluß die Umgebung des Kindes durch alles für das Kind Sichtbare und Hörbare auf seine innere Gestaltung äußert und wie daher schon dem Säuglinge der Verkehr mit den zur Erziehung berufenen Eltern, zumal der Mutter, und nicht mit Miethlingen zu gewähren und bei der Wahl der Kinderwärterin nach strengen Grundsätzen zu verfahren ist. Zum täglichen Umgang gehören auch die älteren Geschwister, deren liebevolles Benehmen wie das Gegentheil auf den Säugling gleichfalls große Wirkung äußert; hier sei nur eines Anlasses zum Neid und zur feindseligen Stimmung, welche keine Geschwisterliebe aufkommen läßt, gedacht; wir meinen die Beraubung des Erstgeborenen, wenn dem neuen Ankömmling zugleich fast die ganze Liebe und Pflege der Mutter sich zuwendet; für beide Kinder ist es dagegen gleich segensvoll, wenn die Mutter sich gleichzeitig mit beiden Geschwistern beschäftigt, das ältere in die liebevolle Pflege des jüngeren durch Benützung seiner kleinen Dienste mit hineinzieht und bei den kleinen Leiden des Säuglings das Mitgefühl des älteren erweckt.

Den Geschmacks- und Geruchssinn hat man der natürlichen Entwicklung zu überlassen und soll namentlich nicht durch vorzeitiges Darreichen von Süßigkeiten mittelst der Förderung des Geschmackssinnes die sinnliche Begehrlichkeit steigern.

Das Vorgetragene enthält Andeutungen, wie durch die Ordnung des Lebens und die Gewöhnung und wie durch die Behandlung der Sinne auf das Gedächtnis, die Phantasie, die Intelligenz, besonders auf den Willen und das Gemüth einzuwirken sei; zur Erziehung eines edlen und religiösen Gemüths gehört aber noch weiter die frühzeitige Erweckung der Andacht (s. diesen Artikel) und als das Hauptsächlichste im ersten Kindesalter die Harmonie von Ernst und von wahrer Liebe im ganzen Verhalten der Eltern, welche allein neben dem Gehorsam heiteren Kindersinn und liebevolles Vertrauen erwecken kann.

Literatur. Vgl. die Artikel Andacht, Altersstufen, Bewußtsein, Gehorsam, Gewöhnung, Kinderwärterin, körperliche Erziehung, Verhalten bei Krankheiten, und Mäßigkeit.

Aus der großen Zahl der populären Schriften mögen hervorgehoben werden: Hufeland, guter Rath an Mütter über die physische Erziehung der Kinder, in versch. Auflagen. F. A. v. Ammon, die ersten Mutterpflichten und die erste Kindespflege, 8. Aufl., 1859; Schreber, Kallipädie; ferner „die Eigenthümlichkeiten des kindlichen Organismus u. s. w.", Leipzig, 1852. Mauthner Ritter von Mauthstein, Kinderdiätetik, 3. Aufl., Wien, 1858. Besser, s. die obengenannte Schrift. Wertheimber, Diätetik der Neugeborenen und Säuglinge, München, 1860. Für die Gehirndiätetik speciell vgl. die ausgezeichnete Arbeit von S. T. Stiebel, zwölfter Bericht über Christ's Kinderkrankenhaus, 1856; abgedruckt im Journal f. Kinderkrankh. 1856. XXVI. Heft 3. 4. S. 249. Ferner nehmen besondere Rücksicht auf die psychische Erziehung: Sigismund, Kind und Welt, Braunschweig 1856; Schmidt, Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder, Köthen, 1856; Heyfelder, die Kindheit des Menschen, Erlangen, 1857; Meier (Lehrer in Emden), das Kind in seinen ersten Lebensjahren. Unter den Werken über Kinderkrankheiten ist zu nennen: Bouchut,

Handbuch der Kinderkrankheiten, bearbeitet von Bischoff, 2. Aufl. Würzburg, 1860. Aus der pädagogischen Literatur vgl. namentlich Palmers Pädagogik, S. 178; von Raumers Gesch. d. Pädagogik, besonders III. 3 ff.; Waitz, Pädagogik a. a. O. Barrau's Theorie der Erziehung, übersetzt von Döhler, S. 150 ff. Vgl. ferner die in den Artikeln über „körperliche Erziehung" gegebenen literarischen Nachweise.

Dr. R. Köhler.

Kindsmädchen, s. Kinderwärterin.

Verzeichnis der Artikel.

Schmid, Karl Adolf, 1804-1887

Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

Bd.: 3

Gotha 1862